



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA/  
ESCOLA DAS ARTES

A INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO  
NAS AULAS INDIVIDUAIS DE INSTRUMENTO DE CORDAS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau  
Mestre em Ciências da Educação  
- Música -

Raquel Campos da Costa

Porto, março 2012



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA/  
ESCOLA DAS ARTES

A INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO  
NAS AULAS INDIVIDUAIS DE INSTRUMENTO DE CORDAS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau  
Mestre em Ciências da Educação  
- Música -

Raquel Campos da Costa

Trabalho efetuado sob orientação de  
Professor Doutor José Joaquim Matias Alves

Porto, março 2012

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor José Matias Alves pela disponibilidade e incentivo, conselhos científicos e orientações prestadas ao longo de todo o processo.

À Doutora Sofia Serra pelo apoio, interesse e partilha de conhecimentos.

À Dr. Madalena Boissel por me abrir as portas no trabalho com o NVivo.

À Ana Lopes com quem tive a oportunidade de partilhar reflexões.

À Isabel Sousa pela palavra amiga, generosidade e respeito.

Aos meus colegas e professores de mestrado pelas trocas significativas.

Aos interlocutores, alunos e colegas, pela partilha, companheirismo e colaboração profissional.

Aos meus queridos alunos que me levam tantas vezes a aprender.

À minha filha Marta pelo tempo que prescindiu.

Aos meus pais pela determinação e coragem.

“Um professor afeta a eternidade pois nunca pode dizer até onde vai a sua influência”.

(Adams, 1999)

## RESUMO

As temáticas referentes às escolas de música e ao ensino de instrumento parecem ainda privilegiar a ideia de métodos ou propostas de ensino em detrimento de discussões mais conceptuais, o que sugere a necessidade de ampliar este campo de investigação e ação para além dos conteúdos técnicos e musicais.

O estudo insere-se na problemática da interação professor/aluno nas aulas individuais de instrumento, na relevância da “impressão digital” do professor e visa analisar a forma como professores e alunos de instrumento de cordas, de uma escola profissional de música, tratam dessa relação e beneficiam da mesma nos processos de ensino/aprendizagem. Pretende-se compreender o papel das relações pedagógicas enquanto facilitadoras do sucesso escolar, identificar a influência da comunicação, compreender o impacto na autonomia e criatividade dos alunos e concluir as características essenciais que os docentes de instrumento devem procurar.

Pretende-se adotar uma metodologia de investigação centrada num estudo de caso de natureza essencialmente qualitativa, de modo a estudar em profundidade as aulas de instrumento nos vários níveis e instrumentos de cordas da ARTAVE, para compreender a importância que a interação decorrida num semestre do ano letivo 2011/12, teve no modo de ensinar e aprender da performance do instrumento de cordas e de que forma os fatores enraizados culturalmente (herança da tradição e dos modelos aprendidos, o isolamento dos professores e dinâmica de poder) e as estratégias metodológicas predominantes no ensino *one to one* podem, ou não, condicionar as aprendizagens e o sucesso na performance musical.

A informação será recolhida através de observação indireta, com recurso a vários instrumentos: entrevistas, *focus group* e observação em registo vídeo.

**Palavras - Chave:** Interação pedagógica, ensino *one to one*, ensino, aprendizagem, comunicação, projetos, afetividade, inovação.

## **ABSTRACT**

Issues concerning music schools and teaching instrument still seem to favor the idea and of methods of teaching proposals rather than more conceptual discussions, which suggests the need to expand this field of research and action beyond the technical and musical contents.

The study is part of the problem of teacher/student interaction in individual instrument class, the relevance of the teacher's "fingerprint" and aims to examine how teachers and students of a stringed instrument, a professional school of music, deal with this respect and will benefit from it in the teaching / learning process. The objective is to understand the role of pedagogical relationships while facilitating academic success, to identify the influence of the communication, understanding the impact on students' autonomy and creativity and complete the essential characteristics that instrument teachers should seek.

It is intended to adopt a research methodology focussed on a case study of an essentially qualitative, in order to study in depth the instrument classes at various levels and stringed instruments of ARTAVE to understand the importance of interaction in a half of the year elapsed school year 2011/12, was in the way of teaching and learning performance of the stringed instrument and how culturally rooted factors (tradition and heritage of learned models, the teacher isolation and power dynamics) and the methodological strategies prevailing in one to one teaching may or may not condition the learning and success in musical performance.

The information will be collected through indirect observation, using different instruments: interviews, focus group and observation in video recording.

**Key-Words:** Teaching interaction, one to one teaching, teaching, learning, communication, projects, affectivity, innovation.

## Índice Geral

<b>Introdução</b>	1
<b>Parte I – Fundamentação teórica</b>	3
1. Quadros conceituais	3
1.1. Docentes e Ensino	4
1.1.1. Desenvolver diferentes dimensões no ensino: pessoal e profissional	4
1.1.2. Considerar o género	5
1.1.3. Considerar de forma sistemática a planificação, a avaliação, a integração e os contextos	6
1.2. Alunos e Aprendizagem	6
1.2.1. Considerar as diferentes disposições de aprendizagem	7
1.2.2. Complementar as aulas individuais com aulas de grupo	7
1.3. Interpelação e Comunicação	8
1.3.1. Adotar diferentes discursos	8
1.3.2. Empregar linguagem afetiva e metáforas	9
1.3.3. Ajustar a sensibilidade não verbal ao comportamento não verbal	10
1.4. Relação Pedagógica e Afetividade	14
1.5. Mediação e Projetos educativos	16
1.5.1. Desenvolver mais competências que ferramentas profissionais	16
1.5.2. Realizar o <i>coaching</i>	16
1.6. Emergência de inovação e mudança	20
2. Enquadramento teórico	22
2.1. Teorias da aprendizagem	22
2.2. Teorias das expectativas	24
<b>Parte II – Procedimento metodológico</b>	26
1. Caracterização do contexto e opções metodológicas	26
2. Organização do estudo	26
2.1. Definição e caracterização da amostra	28
2.2. Técnicas de recolha e tratamento da informação	30
2.2.1. Entrevistas	30
2.2.2. <i>Focus group</i>	31
2.2.3. Observação de aulas	31
2.2.4. Tratamento dos dados	32
<b>Parte III – Estudo empírico</b>	32
Enunciado do problema	32
1. Sistematização de dados, análise e interpretação da primeira dimensão – Ensino	36
1.1. Diferenciação Pedagógica	37
1.2. Papel e importância do professor	42
1.3. Compromissos com contextos mais amplos de aprendizagem	46
1.4. Motivações dos docentes	49
1.5. Planificação e avaliação	50
1.6. Experiência e formação para a docência	54

2.Sistematização de dados, análise e interpretação da segunda dimensão –	55
Aprendizagem	
2.1. Disposições de aprendizagem	56
2.2. Ensino em grupo	58
2.3. Progresso dos alunos	61
2.4. Papel dos pais e trabalho em equipa	62
2.5. Marcas de um professor	63
3.Sistematização de dados, análise e interpretação da terceira dimensão –	66
Comunicação	
3.1. Tipos de comunicação verbal	67
3.2. Tipos de comunicação não-verbal e percepções de eficácia	68
3.3. Exemplos e/ou palavras	71
3.4. Diferentes discursos	72
4.Sistematização de dados, análise e interpretação da quarta dimensão –	74
Afetividade	
4.1. Troca afetiva versus troca de aprendizagens	75
4.2. Afetividade versus conhecimento	76
4.3. Sentimentos e emoções associadas	77
4.4. Tipos de relação	79
4.5. Estado de espírito do docente	80
4.6. Representações, expectativas e procura de identidade	81
4.7. Identificação com o docente	85
4.8. Mecanismos inconscientes dos docentes	86
5.Sistematização de dados, análise e interpretação da quinta dimensão – Projetos	88
5.1. Função e objetivos da escola	88
5.2. Competências versus ferramentas	90
5.3. Projetos educativos	91
5.4. Cooperação e entreajuda	93
6.Sistematização de dados, análise e interpretação da sexta dimensão – Sugestões	94
de melhoria	
6.1. Levantamento de necessidades	94
6.2. Características do professor ideal	96
Conclusões e considerações para o futuro	99
<b>Referências bibliográficas</b>	111
<b>Referências legislativas</b>	115
<b>Anexos</b>	
I – Entrevistas	
II – <i>Focus Group</i>	
III – Grelhas de Observação	

## Índice de quadros e gráficos

Quadro I – Quadros conceptuais	4
Quadro II – Apresentação do universo e da amostra de alunos	28
Quadro III – Apresentação do universo e da amostra dos docentes	28
Quadro IV – Interlocutores convocados – Alunos - A	29
Quadro V – Interlocutores convocados – Professores - P	30
Quadro VI – Registo de aulas – Observação - O	30
Gráfico 1 – Disposições negativas de aprendizagem	57
Gráfico 2 - Vantagens Ensino em grupo	60
Gráfico 3 - Desvantagens Ensino em Grupo	60
Gráfico 4 - Trabalho em equipa	63
Gráfico 5 - Marcas de um professor	65
Gráfico 6 - Tipos de comunicação verbal	68
Gráfico 7 - Comunicação verbal e não-verbal	70
Gráfico 8 - Mais exemplos que palavras	72
Gráfico 9 - Função mais relevante – Referências	73
Gráfico 10 - Função mais relevante – Fontes	73
Gráfico 11 - Diferentes discursos	74
Gráfico 12 - Sentimentos positivos – Professores	78
Gráfico 13 - Sentimentos positivos - Alunos	78
Quadro VII - Estado de espírito do professor	80
Gráfico 14 - Visão do professor, pelos olhos dos alunos	83
Gráfico 15 - Representações, expectativas e procura de identidade do professor	84
Gráfico 16 - Representações, expectativas e procura de identidade dos alunos	84
Gráfico 17 - Identificação com o docente	86
Gráfico 18 - Mecanismos inconscientes do docente	87
Gráfico 19 - Função e objetivos da escola - Professores	88
Gráfico 20 - Função e objetivos da escola - Alunos	89
Gráfico 21 - Competências versus ferramentas	91
Gráfico 22 - Situações de projetos	92
Gráfico 23 - Tipos de projetos	92
Gráfico 24 - Levantamento de necessidades pelos professores	95
Gráfico 25 - Levantamento de necessidades pelos alunos	95
Gráfico 26 - Papel do professor	98
Gráfico 27 - Características do professor ideal, para os alunos	98
Gráfico 28 - Características do professor ideal – Observação de aulas	99



## **Introdução**

O tema de investigação surge em primeiro lugar pela sua pertinência: ao investigar e analisar mais profundamente aspetos relacionados com a interação professor-aluno poder-se-á construir conhecimento profissional necessário ao professor para a realização de atividades mais significativas para os seus alunos, criando maiores impulsos na motivação, na progressão exigente e contínua das aprendizagens, no ensino mais humanista e preparado para a inserção na sociedade.

Por outro, o tema enquadra-se num assunto pouco valorizado pelos docentes de música instrumental: “A interação professor/aluno”. O estudo procura analisar a forma como os docentes organizam e desenvolvem o processo de ensino de instrumento. Mesmo no século XXI, os professores de performance musical continuam a seguir práticas tradicionais no ensino *one to one* da música. As razões apontadas por vários autores tanto europeus como norte-americanos são várias: herança da tradição cultural, isolamento dos professores, herança dos modelos aprendidos, falta de material pedagógico de suporte e dinâmica de poder na relação professor-aluno.

Interessou principalmente analisar as estratégias na relação pedagógica e apontar as condições necessárias para uma aprendizagem eficaz.

Pretendeu-se verificar como o ensino da performance musical desenvolvido ao longo do semestre, ocorreu quanto às práticas encontradas e difundidas nas opções, estratégias e atividades proporcionadas pelos docentes do grupo disciplinar de cordas.

Futuramente interessará compreender em que medida a consciencialização da relação pedagógica provocou mudanças e inovações pedagógicas nos docentes.

A relação educativa como relação de natureza sistémica, tem vindo a ser tema de debate na organização escolar pelo facto de dizer respeito, de forma direta, profissional e pessoal, a docentes e alunos.

As alterações curriculares que a Artave segue desde a sua criação (31 de outubro de 1989) foram várias: Portaria 714/1990 de 21 de agosto, Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março - Reforma do Ensino Secundário; Portaria nº 550-C/2004 de 21-05-2004 - Regime de Criação, Organização e Gestão do Currículo e da Avaliação e Certificação das Aprendizagens dos Cursos Profissionais de Nível Secundário; Declaração de Retificação nº 44/2004 de 25 de maio 2004 - Retificação do anexo nº 3 do Decreto-Lei 74/2004; Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de fevereiro - Revisão Curricular do Ensino Secundário – Alteração; Declaração de Retificação nº 23/2006, de 7 de abril - Revisão Curricular do Ensino Secundário - Alteração – Retificação; Portaria nº 797/2006 de 10

de agosto - Regime de Criação, Organização e Gestão do Currículo e da Avaliação e Certificação das Aprendizagens dos Cursos Profissionais de Nível Secundário – Alteração; Declaração de Retificação nº 66/2006 de 03 de outubro - Regime de Criação, Organização e Gestão do Currículo e da Avaliação e Certificação das Aprendizagens dos Cursos Profissionais de Nível Secundário - Alteração – Retificação; Portaria nº220/2007, de 01 de março - Criação do curso profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla, visando as saídas profissionais de instrumentista de cordas e de instrumentista de tecla. Desde esta mudança legislativa (e já lá vão cinco anos) que a organização da escola tenta implementar estas alterações mas constata-se que estas questões mexem na raiz de muitas outras, implicando uma reestruturação de toda a “máquina” tornando o processo bastante moroso.

Estas transformações educativas têm exigido mudanças significativas dos docentes, na redefinição dos seus papéis, na sua formação e na necessidade de uma maior profissionalização que se baseia não só, nos saberes musicais e educacionais, mas, principalmente, na quantidade de papeis exigidos pela (des)orientação das consequentes mudanças de cargas horárias, tempo de aula, disciplinas curriculares, traduzidos no número de horas passadas na escola em torno de burocracias e não dos alunos. Os saberes pedagógicos e didáticos ficam uma vez mais para segundo plano na atividade de docência da performance musical.

Numa altura em que as escolas têm sido objeto de reformas educativas sucessivas, de alterações orçamentais e conflitos políticos, revela-se necessário refletir as práticas de ensino na sala de aula e preparar os alunos para a atual sociedade em constante mutação. Com esta reflexão, colocam-se algumas dúvidas que posteriormente conduzirão às questões de investigação: de que forma os professores de música interagem perante o desafio que cada aluno representa, segue a tradição cultural ou os valores e as necessidades da própria escola e comunidade em que está inserida? Para além dos seus conhecimentos, estará a sua ação relacionada com o que é enquanto pessoa? Com o seu estilo de ensino? Com a experiência profissional? Com o género do aluno? Será, o perfil dos alunos, um fator condicionante na aprendizagem do instrumento? Será benéfica a proximidade/intensidade do relacionamento *one to one*?

O estudo que se apresenta visa principalmente entender a forma como a interação pedagógica decorreu, como os alunos reagiram às interpelações dos docentes e como os professores realizaram as dinâmicas na sala de aula considerando o aluno, os conteúdos e os objetivos.

Propõe-se compreender a forma como a relação pedagógica foi considerada na escola, a influência que teve na planificação das aulas individuais e o contributo do professor com a sua “impressão digital”, na construção integral do aluno.

## **Parte I – Fundamentação teórica**

### **1. Quadros conceptuais**

A análise efetuada teve como objetivo investigar o conhecimento produzido e a pesquisa revelou a existência de um conhecimento espartilhado mas convergente. Nas últimas décadas as temáticas da relação pedagógica na perspetiva do ensino, da aprendizagem, da comunicação, dos projetos educacionais, da afetividade e do conceito de inovação nas práticas colaborativas têm sido objeto de investigação e publicação de muitos estudos, de publicação de muitas obras e alvo de controvérsias de acordo com as variadíssimas opiniões dos autores sobre cada uma das temáticas enunciadas. Verificou-se, no entanto, que o conhecimento produzido em Portugal, sobre a interação pedagógica na área da música é reduzido devido ao facto da importância atribuída a este assunto ser pouco valorizada na formação da docência de música instrumental.

Para o efeito apresenta-se as perspetivas teóricas de alguns autores que desenvolveram estudos nas áreas referenciadas.

Em primeiro lugar, é referida a investigação produzida acerca do ensino nomeadamente como forma de desenvolver diferentes dimensões: pessoal e profissional, que tem em consideração o género dos alunos e, de forma sistemática, considera a planificação, a avaliação, a integração e os contextos.

Em seguida são abordados os estudos que salientam a relação pedagógica do ponto de vista dos alunos, considerando as diferentes disposições de aprendizagem e da complementaridade das aulas individuais com aulas de grupo.

Em terceiro lugar, são expostas as “ideias consonantes” entre a interação pedagógica e o paradigma da comunicação, visando adotar diferentes discursos, empregar linguagem afetiva e metáforas e ajustar a sensibilidade não verbal ao comportamento não verbal.

Ainda neste capítulo, é referida a investigação produzida sobre os projetos educacionais que procuram desenvolver mais competências que ferramentas profissionais e procuram realizar o *coaching*.

Por último, em função da evolução económica, social e legislativa, abordar-se-á a investigação produzida sobre a inovação e as mudanças necessárias ao desenvolvimento profissional docente.

O quadro seguinte sintetiza este capítulo (quadros conceptuais):

<b>Conceitos</b>	<b>Perspetiva teórica/educacional</b>	<b>Perspetiva prática/musical</b>
<b>Ensino</b>	A sala de aula como espaço de saber e poder: dimensões da autoridade, da ajuda, do afeto e do conflito.	Desenvolver diferentes dimensões no ensino: pessoal e profissional, Considerar o género, Considerar de forma sistemática a planificação, a avaliação, a integração e os contextos.
<b>Aprendizagem</b>	A sala de aula como espaço de relação natureza-educação: autossuficiência educativa	Considerar as diferentes disposições de aprendizagem, Complementar as aulas individuais com aulas de grupo.
<b>Comunicação</b>	A sala de aula como espaço de interlocução cultural: elucidar e interpelar.	Adotar diferentes discursos, Empregar linguagem afetiva e metáforas, Ajustar a sensibilidade não verbal ao comportamento não verbal.
<b>Projetos</b>	Dispositivos de mediação pedagógica: decisões, princípios e estratégias na construção de projetos.	Desenvolver mais competências que ferramentas profissionais, Realizar o <i>coaching</i> .

Quadro 1 – Quadros conceptuais

### 1.1. Docentes e Ensino

O professor está sempre, com o seu esforço pedagógico, a procurar criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. (Vigotsky, 1994)

#### 1.1.1. Desenvolver diferentes dimensões: pessoal e profissional

Presland (2005), no estudo sobre “Conservatoire student and instrumental professor: the student perspective on a complex relationship”, refere que a relação entre aluno e professor é revelada através das perceções dos alunos de piano num conservatório do Reino Unido. O autor concluiu um quadro de parcerias muito produtivas mas que variam no grau e escala do suporte musical e pessoal que os alunos idealmente esperam receber dos seus professores.

Gaunt (2008), ao analisar a perceção de 20 professores de um conservatório do Reino Unido, verificou que todos os professores enfatizam a intensidade do relacionamento professor-aluno no ensino *one to one* e a confiança que foi necessária para torná-lo bem sucedido. Caracterizam-no como parental, amigável, de forma colaborativa ou semelhante à de um médico com o seu paciente. Além disto, a

caracterização destes relacionamentos também demonstraram a dinâmica significativa de poder investido neles. No entanto, o poder foi raramente mencionado abertamente nas entrevistas, especialmente em relação à consciencialização dos professores sobre o impacto sobre os seus próprios alunos. A combinação da identidade artística e da interação *one to one* sugeriu que professor e aluno estavam envolvidos numa relação complexa, tornando assim a responsabilidade pelo seu sucesso difícil de identificar, especialmente sem claras estruturas de apoio e avaliação crítica. Os professores também indicaram que tinham pouco compromisso com o contexto mais amplo da aprendizagem do aluno na escola. Por exemplo, poucos professores conheciam as atividades em que os alunos estavam envolvidos no amplo currículo do conservatório.

Davidson, Moore, Sloboda, & Howe (1998) debruçaram-se sobre as características de professores de música e os progressos dos jovens instrumentistas, concluindo que os alunos com mais sucesso, ao contrário dos que eventualmente abandonaram o estudo da música, tiveram mais professores de instrumento e um ensino mais individualizado nas aulas. Os alunos salientam a dimensão pessoal do primeiro professor, nomeadamente a amizade e, num nível de desenvolvimento mais avançado, para além desta característica, valorizam a dimensão profissional. Os autores sugerem que os professores com alunos em estádios iniciais coloquem a prioridade no estabelecimento de uma relação amigável e relaxante com os alunos. Em fases posteriores, embora a relação pessoal não seja insignificante, torna-se cada vez mais importante o conhecimento técnico científico. Para ganhar o respeito dos alunos aconselham, por exemplo, dar aos alunos oportunidades para ouvirem as melhores performances do professor.

#### **1.1.2. Considerar o género**

Relativamente ao diferente tratamento por parte dos professores no que concerne ao género do aluno, Rutter (1987) argumenta que os rapazes são treinados para a performance mais elevada. Este resultado parece apoiar a hipótese de que os professores poderão exigir mais e, portanto, serem mais agressivos no tratamento do género masculino do que do feminino. Já com a investigação de Davidson et al. (1998), nada foi comprovado neste sentido.

Visto as disposições de aprendizagem dos instrumentistas dos conservatórios serem pouco conhecidos, com a investigação de Zhukov (2007) foram estudados os comportamentos dos alunos, em 24 aulas de instrumento, utilizando uma abordagem de

observação. Considerando que os dados levantados não se podem generalizar, o autor verificou que as diferenças de género nas disposições de aprendizagem apresentaram atitudes estereotipadas para a aprendizagem: os alunos do sexo masculino favoreceram a abordagem séria e as alunas demonstraram comportamento geralmente complacente.

**1.1.3. Considerar de forma sistemática a planificação, a avaliação, a integração e os contextos**

No estudo de Presland (2005), foi analisada a relação especial entre os estudantes e os seus professores de instrumento, numa escola de música do Reino Unido. Descobriu-se que, em muitos casos, estes alunos procuraram um professor particular que os ensinaria “melhor”. De facto, hoje muitos professores estão a tempo parcial nas escolas de ensino especializado de música e o seu compromisso como docente representa apenas uma pequena proporção de sua ampla vida profissional. Daí o seu relativo empenho no institucionalizado ensino *one to one*. Por outro lado, os professores têm relativamente pouco conhecimento sobre como os seus alunos realmente praticam, embora muitos sejam bastante prescritivos sobre o que deveria acontecer, como deveriam estudar.

Os resultados do estudo de Gaunt (2008) sugerem que os professores tinham um conhecimento e uma forte base construída a partir da sua experiência profissional e experiência como músicos e, por outro, um forte compromisso para permitir que os seus alunos desenvolvessem habilidades musicais, técnicas e profissionais relativas à performance. Os processos descritos para as aulas individuais lembram os processos de reflexão em ação, tal como Schon (1987) caracteriza a aprendizagem profissional através de uma série de disciplinas, incluindo a música. A acrescentar, a evidência sugeriu que os aspetos do ensino, tal como o planificação e a avaliação, foram considerados de uma forma muito pouco sistemática assim como o potencial de integrar o ensino *one to one* no resto do currículo e a abertura a mais ricos e diversos contextos de aprendizagem (por exemplo, através da combinação da aula individual com trabalhos em grupo e aprendizagem entre pares, raramente foram postas em prática – tema a desenvolver no ponto 1.6. Emergência de inovação e mudança).

## **1.2. Alunos e Aprendizagem**

A aprendizagem é baseada no reforço. (Skinner, 1974)  
A aprendizagem é baseada na situação-problema. (Piaget, 1976)

### **1.2.1. Considerar as diferentes disposições de aprendizagem**

Os resultados do estudo de Zhukov (2007) forneceram informações sobre as disposições de aprendizagem dos instrumentistas. Estas poderão ajudar a prática profissional no ensino individual de instrumento, através da contribuição na elaboração de modelos complexos de aprendizagem da música. Sendo que existe um emaranhado de relações causais subterrâneas aos comportamentos manifestados, procurou-se categorizar as disposições de aprendizagem dos alunos. Com a investigação referida, seis disposições de aprendizagem foram identificadas: frustrado, complacente, sério, extrovertido, decepcionado e apologetico. O maior grupo de alunos utilizou o estilo complacente de aprendizagem, demonstrando o comportamento submisso (associado à tradição mestre-discípulo), um número semelhante de alunos empregou estratégias positivas de aprendizagem (extrovertidos e sérios) e os restantes apresentaram abordagens negativas de aprendizagem (apologeticos, desapontados e frustrados). O autor crê que os professores de música poderão passar a ter um meio de identificar e classificar as disposições de aprendizagem dos alunos, no que respeita às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes: positivo versus negativo.

### **1.2.2. Complementar as aulas individuais com aulas de grupo**

Na experiência de Gaunt (2008), muitos professores ficaram entusiasmados com o potencial de aprendizagem do trabalho em grupo, tanto em termos de economia de tempo do professor como em termos de aprendizagem entre pares, mas na realidade poucos tomaram a iniciativa de realizar mais do que ocasionais classes instrumentais que tendiam a focalização na performance e na execução, ao estilo de uma *masterclass*, com o mínimo de participantes e escassa interação entre alunos.

Os resultados do já citado estudo de Davidson et al. (1998), parecem corroborar a hipótese de que os alunos mais bem sucedidos têm maior probabilidade de ter recebido aulas individuais. Se uma criança deseja alcançar altos níveis de especialização, parece que é benéfico ter atenção de um professor na base de *one to one*. Por outro lado, parece que existem vantagens em ter os dois tipos de instrução. Para receber o reforço e a motivação, parece ser útil o ensino individual e por outro, a partilha de uma aula poderá

promover a diluição da intensidade da relação professor-aluno. Certamente, pode ser benéfico, nas lições compartilhadas ver os problemas das outras pessoas e avaliar o progresso.

### **1.3. Interpelação e comunicação**

Como te havia eu de explicar essa música que ouvi-la não basta,  
se não te achas preparado para te deixares formular por ela?  
Saint-Exupéry (1996)<sup>1</sup>

#### **1.3.1. Adotar diferentes discursos**

Num estudo realizado por Nerland (2007), tomando como ponto de partida, o conceito de Foucault de prática discursiva, foi analisado e comparado, a prática de dois professores de instrumento, relativamente ao modo como adotaram discursos profissionais para construir o ensino de formas completamente distintas e como os seus discursos influenciaram os alunos com diferentes oportunidades de aprendizagem. As estratégias de ensino emergiram de uma complexa rede de discursos formando uma certa lógica através da qual os modos de pensar, aprender e fazer música foram regulados.

Ambas as práticas foram construídas por discursos que levaram a música, as pessoas e os processos de aprendizagem como seus objetos. No entanto, as diferenças na forma como esses objetos foram construídos foi marcante. Concluiu-se que os discursos, no caso de Pedro (A), pretendiam construir o músico como um artista em estado soberano, enquanto os discursos que operaram na prática de Tom (B), procuravam defender uma visão do músico como um defensor de tradições e colaborador no seu instrumento específico. A ligação crucial no ensino de Pedro foi a relação entre o músico e o trabalho musical. Com Tom, no entanto, foi dada prioridade à relação entre o artista e a história da disciplina. No que diz respeito à situação de ensino-aprendizagem em si: na prática de Pedro, esta foi considerada intimamente ligada ao aprofundamento da música prática; com Tom, foi visto como forma de realizar introspeções em tradições musicais e formação geral do estudante. As diferenças entre os dois casos podem ser entendidas como variantes das preferências pessoais dos professores. É referido que os professores estão já discursivamente construídos,

---

<sup>1</sup> Só quando há comprometimento e envolvimento há comunicação. “Porque tu não comunicas com os objetos, mas com os laços que os ligam.” Tradução de Ruy Belo do livro *Cidadela* (1996).



adquiriram os seus conhecimentos com a participação em determinadas práticas sociais e, como músicos, embrenharam-se na performance, por isso, como professores funcionam como agentes culturais. Pedro, por exemplo, foi fortemente inspirado em conceptualizações relacionadas com a sua carreira como artista solo, enquanto Tom foi um representante de musicalidade prestando muita atenção às preocupações humanas e às comunidades de artistas. Duas conclusões se podem retirar:

1ª) As duas distintas práticas de ensino proporcionam aos alunos posições bem distintas a partir da qual realizam os seus esforços. A posição do estudante no caso A é mais rígido do que no caso B, pelo poder atribuído ao trabalho musical e à organização hierárquica da performance musical. Ao mesmo tempo, o aluno no processo A é equipado com normas mais perceptíveis e trajetórias de desenvolvimento profissional. A posição oferecida aos estudantes no caso B é, de muitas maneiras, mais exigente, porque esses alunos são convidados a definir metas e focos para as aulas e para as suas atuais atividades de aprendizagem. Assim, embora ambas as práticas de ensino proporcionem ricos recursos para a aprendizagem, também representam buscas implícitas em que os alunos têm de ser capazes de introduzir o conhecimento oferecido e fazer uso dos recursos disponibilizados. Os alunos que compartilham a forma de pensar dos professores e estão familiarizados com os discursos dominantes (por exemplo, experiências anteriores como alunos) são suscetíveis de beneficiar mais facilmente com o ensino.

2ª) Ambas as práticas de ensino são moldadas por discursos que constituem uma lógica coerente, no sentido em que em cada um dos casos suporta e forma sistemas de raciocínio lógico. Pode-se associar estes dois tipos de discursos aos mais adequados para o Ensino Profissional da Música no caso A e para o restante Ensino Especializado da Música, no caso B.

Assim, a análise aponta para a necessidade de abordar questões pedagógicas sobre o desenvolvimento de ensino e a partir de uma perspetiva que tenha em consideração a abordagem de diferentes discursos.

### **1.3.2. Empregar linguagem afetiva e metáforas**

A investigação de Burwell (2006) incide essencialmente sobre o diálogo verbal registado em 67 aulas instrumentais e vocais, no departamento de música de uma universidade do Reino Unido. De que forma os cantores abordam o ensino e a aprendizagem no contexto do ensino superior? Em que aspetos é que a abordagem se

distingue da que foi adotada por instrumentistas no mesmo contexto? Examina-se a abordagem adotada pelos professores de canto na técnica e interpretação, incidindo sobre as características que os distinguem dos professores de instrumento. A análise do diálogo sugere que os cantores colocam mais ênfase na técnica e menos na interpretação, relativamente aos professores de instrumento e que empregam muito mais a linguagem afetiva e o uso de metáforas, apelando à imaginação do aluno. As entrevistas com os participantes ajudaram a lançar alguma luz sobre a discussão das razões e implicações dessas diferenças.

Na amostra estudada, nas aulas de canto mais do que nas aulas instrumentais, o diálogo é dedicado à técnica em detrimento da interpretação. O ensino do canto separa de forma mais evidente o trabalho da técnica do da interpretação. Os cantores são capazes de confiar nas qualidades musicais inatas dos seus instrumentos e por isso concentram-se em larga medida no cultivo da técnica, confiantes de que os aspetos interpretativos ou puramente musicais acontecerão. Os professores de canto tendem a basear-se num vocabulário metafórico (como distinto do literal), mais do que os professores de instrumento. E, quando se discute a interpretação, a atenção do cantor para o texto poético ou dramático parece ser dada à custa da discussão da própria música. Em muitos aspetos, essas tendências podem ser entendidas pelas características únicas do canto. Por outro, o cantor é o seu próprio instrumento, o instrumento é humano e portanto, mais sensível e vulnerável à mudança; a parte mecânica do instrumento é em grande parte oculta da vista; e a arte de cantar normalmente envolve, além das questões musicais e técnicas, um texto poético ou dramático que deve ser entendido, interiorizado e comunicado. Estes traços únicos constituem um vocabulário metafórico indispensável para professores e alunos.

Se a voz é o mais natural dos instrumentos musicais, talvez os instrumentistas possam explorar as abordagens adotadas pelos professores de canto. Aceitando que a música é essencialmente metafórica (uma invenção da nossa imaginação), então talvez todos os professores de performance devam ser capazes de empregar um vocabulário que explore o metafórico, o experiencial e o emocional, apelando à imaginação dos estudantes para que estes aprendam a ser artistas.

### **1.3.3. Ajustar a sensibilidade não verbal ao comportamento não verbal**

A este respeito, Joseph Kermann (1987) apresenta algumas características observadas no ensino tradicional de instrumento e canto até então dentro dos padrões

formais das principais escolas de música do mundo ocidental. Em primeiro lugar, o autor afirma que a transmissão musical é efetuada mais por exemplos do que por palavras. O processo de transmissão da linguagem musical concentra-se em aulas individuais nas quais existe uma grande utilização de linguagem corporal, tanto do professor quanto do aluno, o que acaba por substituir de maneira significativa as palavras durante as aulas. Essa linguagem é denominada pelo autor como “sinal-gesto-resmungo”.

Em contrapartida à afirmação de Kermann, de que a transmissão musical aconteceria mais por exemplos do que por palavras, Hallam (1998) apresenta resultados de pesquisas que demonstram que o comportamento do professor na sala de aula é o de transmitir, ou seja, falar, enquanto que o comportamento do aluno é tocar. Fundamentada em pesquisas, a autora afirma que os professores falam, em média, durante aproximadamente 30% do tempo da aula de instrumento, sendo que alguns professores chegam a falar durante 50% do tempo. De acordo com Hallam (2006), os professores corrigem de forma crítica os seus alunos com quatro vezes mais frequência do que oferecem demonstração. Para a autora, tais correções são efetuadas principalmente através do uso de declarações verbais. Mesmo assim, a autora inclui os gestos ou formas não verbais dentro das correções críticas que os professores fazem aos seus alunos de instrumento, dividindo a comunicação professor-aluno em quatro modelos: enunciativo, diretivo, questionamento e formas não verbais.

Um outro aspeto das aulas individuais de instrumento é apresentado por Lisboa, Williamon, Zicari & Eiholzer (2005), bem como por Hallam (2006) e refere-se ao facto dos professores utilizarem parte do tempo da aula exemplificando, ou seja, tocando nos seus instrumentos e servindo de modelo auditivo para seus alunos.

Kurkul (2007) explorou a comunicação não verbal no ensino *one to one* da performance, investigando as relações da sensibilidade não verbal, os comportamentos não verbais e a eficácia da aula. Numa perspetiva cognitivista que tem o objeto na absorção de informações e vê o comportamento separado das atividades internas do indivíduo, ou seja em que o comportamento é a exteriorização de atos interiores, distingue-se o comportamento não verbal da sensibilidade não verbal. Neste sentido o autor recolheu dos participantes (N=120, 60 professores universitários e 60 dos seus alunos) o teste PONS (Profile of Nonverbal Sensivity) que avalia as leituras de sinais não verbais, medindo o perfil da sensibilidade não verbal da pessoa, avaliando a empatia primordial, por outras palavras a capacidade de sentir imediatamente (intuitiva,

rápida e automaticamente) as emoções e pensamentos do outro. O teste consiste em solicitar aos participantes que adivinhem o que acontece emocionalmente com outra pessoa, depois de assistir durante dois segundos a um filme que mostra um rosto ou corpo e em que se ouve a sua voz. As pessoas melhor classificadas no teste são consideradas mais queridas nos seus relacionamentos e os professores com melhores avaliações são considerados mais eficientes. Para medir a eficácia da aula utilizou um Formulário de Avaliação das Aulas de Música. Foram selecionados alguns comportamentos não verbais de Professores durante as aulas para serem examinados e foram desenvolvidos Descritores da Qualidade da Voz para classificar as qualidades vocais do corpo docente do ensino *one to one* (DVQ).

As maiores descobertas dizem respeito: (1) à importância e fonte confiável dos juízes externos na avaliação quando há uma lacuna na percepção da eficácia da aula entre professores e estudantes; (2) à sensibilidade não verbal dos professores estar relacionada com as avaliações da eficácia pelos seus alunos e por juízes externos; (3) à sensibilidade não verbal dos alunos estar relacionada com a sua avaliação global da eficácia de aula e com o fator “rapport”; (4) poucos comportamentos não verbais dos professores foram associados à sensibilidade não verbal dos mesmos ou à eficácia da classificação.

A primeira descoberta corrobora a pesquisa de Persson (1996) cujos resultados do estudo de caso verificam que as percepções da eficácia das aulas por parte dos professores pode às vezes não ser paralela à dos alunos.

Embora largamente ignorada na maioria das escolas de música, as técnicas de comunicação interpessoal têm constituído parte do currículo de disciplinas relacionadas com negócio ou psicoterapia. Por exemplo, Gibbs (1987) sugeriu a necessidade para “atividades de autoavaliação” no currículo para o ensino de técnicas de comunicação interpessoais numa classe básica de comunicação empresarial. A autora acredita que com o preenchimento de um inquérito de autoavaliação e desenvolvendo uma compreensão dos seus próprios problemas de comunicação interpessoal, a comunicação melhoraria. Portanto, explicando a segunda descoberta, a incorporação regular de tal processo de autoavaliação como modelo para o ensino *one to one* da performance musical provavelmente também poderia ajudar os professores a desenvolver uma melhor compreensão dos seus próprios problemas de comunicação interpessoal dentro da sala de aula.

O terceiro aspeto distinto deste estudo é que explora diversas categorias de comportamentos não verbais provenientes de outros campos e confirma a aplicabilidade destes comportamentos no ensino *one to one*. Outra variável, a mobilidade de professores dentro da sala de aula, é apontada como um comportamento não verbal adicional para uma futura investigação. Com a coleta de dados e as gravações das aulas, o pesquisador notou que alguns professores mudavam as suas posições com muita frequência, enquanto alguns mal se moviam. Esta diferença existia particularmente entre os diferentes instrumentos de performance, já que para alguns, como contrabaixo, guitarra e piano, o instrumento era uma barreira à mobilidade do professor. Noutras (por exemplo, com a voz), a mobilidade dos professores foi muito mais evidente. Essa variável, portanto, pode ter um impacto sobre a avaliação da eficácia da aula ou na relação com a sensibilidade não verbal dos professores.

O quarto aspeto importante deste estudo é a investigação sistemática da relação entre os vários comportamentos não verbais dos professores e a eficácia das aulas, tendo sido qualificada por professores, estudantes e juízes externos. Nenhuma das variáveis de frequência e duração dos comportamentos não verbais dos professores foi significativamente correlacionada com o total das avaliações de eficácia das aulas. Estes resultados não só estão em conflito com os dados no ensino da performance *one to one* como também contradizem conclusões e hipóteses de outros pesquisadores. Por exemplo, Yarbrough (1975, cit. in Kurkul, 2007) descobriu que alguns comportamentos não verbais (contacto frequente com os olhos, movimento do corpo, proximidade com os alunos e variação da expressão facial, bem como o tom de voz) são características de muitos professores/maestros eficazes de disciplinas de conjunto. No entanto, estas conclusões que Yarbrough encontrou para comportamentos não verbais em contextos de grandes conjuntos não podem ser generalizados para o ensino *one to one* da performance. Também, Brand (1984) colocou a hipótese de que três tipos de comportamento dos professores (contacto frequente com os olhos, uso de gestos físicos e variação no tom de voz) poderiam contribuir para o ensino eficaz da música na sala de aula. O estudo de Kurkul foi o primeiro a empregar métodos empíricos para investigar o papel dos comportamentos não verbais na eficácia da aula. Um dos resultados mais importantes deste estudo revelou que quando havia uma lacuna na percepção da eficácia da aula entre professores e estudantes, não foi o uso de comportamentos não verbais dos diversos professores, mas mais concretamente a sua sensibilidade não verbal que teve fortes relações positivas com a eficácia total da aula. Isto vem empiricamente apoiar as

observações de Levasseur (1994) de que a comunicação não verbal em estúdios de música não é fixa, mas interativa/em curso, é importante, para o sucesso do professor e para a sua percepção da eficácia da aula, dar respostas diferenciadas aos alunos e de se adaptarem a eles.

Os resultados de Kurkul (2007) indicam que os professores com maior sensibilidade não verbal percebem as necessidades dos alunos e usam essa percepção na prestação mais eficaz do ensino. Isto parece apoiar a sugestão de que a consciencialização dos professores de música acerca das diferentes respostas e diferentes adaptações a eles próprios por parte dos alunos, é importante. Embora o papel da sensibilidade não verbal dos professores tenha sido confirmada, uma outra questão se pode levantar. Será a sensibilidade não verbal uma habilidade treinável? Pesquisadores de outros campos acreditam que pode ser.

Em conclusão, o autor recomenda aumentar a consciência sobre o papel da comunicação não verbal no ensino individual da performance musical no sentido dos professores se familiarizarem com o papel da comunicação não verbal, desenvolverem esta sensibilidade nas aulas individuais e ajustarem o seu comportamento não verbal para melhorar a comunicação com os seus alunos no ensino *one to one*.

#### **1.4. Relação Pedagógica e Afetividade**

As relações pedagógicas, se por um lado são exclusivas (dizem respeito a determinados intervenientes) por outro são suscetíveis de coexistirem entre si vários tipos (por exemplo de autoridade, ajuda, afeto ou conflito). Uma relação pedagógica tem um caráter assimétrico pois poderá ter vários visionamentos considerando diferentes paradigmas na sua interpretação ou o posicionamento e papeis dos diferentes intervenientes face ao património cultural, responsabilidades e estatuto que assumem entre si e que se espera que estes assumam. Ribeiro (1992, cit in Trindade, 2009) construiu um instrumento de análise, um caleidoscópio que permite olhar a relação educativa, com os seus acontecimentos implícitos e por vezes paradoxais, um fenómeno tão diverso como singular. Assim definiu quatro dimensões: autoridade, ajuda, afeto e conflito.

A dimensão da autoridade é entendida como sendo incontornável para se abordar e compreender a relação entre poder e saber.

É sobretudo pela conceção da função e da forma de assumir o seu papel que o docente pode abusar da sua posição para monopolizar o poder ou então, ao contrário,

introduzir uma lógica de forças para transformar a estrutura do poder, isto é, não se substituir aos alunos, mas oferecer-lhes possibilidades de ser, comunicar, escolher, agir e de se confrontarem entre si e com ele. O modo como se orientam e regulam as relações, se decide a escolha dos conteúdos, se gerem e animam as aprendizagens, se decide o quem e como se avalia expressa os contornos desta dimensão. A regulação da ação educativa provém do jogo social, das iniciativas, das responsabilidades e regras estabelecidas em cooperação. O docente pode renunciar ao autoritarismo mas não abdicar do poder do saber e da sua referência social e psicológica. Por outro, Postic (2008) alerta para o facto de se poder observar no ensino geral dos liceus de ensino profissional, situações de manipulação em que o docente condiciona o aluno a aceitar não saber mais, apresentando-se como única fonte do saber, enchendo o vazio do aluno, “doação dos que sabem aos que são ignorantes”, parecendo uma relação de domínio-submissão.

Em suma, a forma como se estabelecem as relações de poder na sala de aula, define a dimensão da autoridade, configurando a articulação com as outras dimensões.

A dimensão da ajuda pode ser evidenciada por situações de tutoria, de orientação, de apoio ou de cooperação. Centra-se na organização e gestão do trabalho pedagógico.

A dimensão do afeto evidencia o estatuto atribuído aos vínculos afetivos e emocionais que os professores e alunos estabelecem entre si. Centra-se mais na qualidade das interações que no resultado das mesmas.

A dimensão do conflito pode ser entendida como expressão de acontecimentos negativos, fonte de mal-estar e incómodo ou como expressão de acontecimentos inevitáveis, etapa de um processo de crescimento podendo-se referir a conflito epistemológico ou das relações humanas. No presente estudo optou-se por seguir a ideia de Postic (2008) no sentido em que o conflito surge não como uma manifestação negativa mas como sinal de uma situação que torna necessário imaginar novas orientações e criar novas formas de ação e diálogo e ainda que o movimento que impele o aluno é ambivalente: se por um lado se identifica com o docente por outro retrai-se (considera-o rival diante do qual se tem de afirmar) de maneira a manter a distância que salvaguarda a sua autonomia.

Considera-se que o professor é um modelo que se adota ou se rejeita, mas que não deixa indiferente o aluno. O professor, quer queira quer não, é um marco de sinalização nas estradas, um farol, no sentido simbólico utilizado por Charles Baudelaire, é quem

guia ou quem se receia, porque poderá se ser arrastado para ele até se ficar cego e depois subjugado.

### **1.5. Mediação e Projetos educativos**

O meu professor de cravo apresentou uma excelente analogia relativamente à responsabilidade e à aprendizagem: a figura de um arco; metade representa as responsabilidades do aluno - a outra metade representa as responsabilidades do professor. Quando ambas as pessoas cumprem as respetivas obrigações, encontram-se no meio. É aí que a melhor aprendizagem ocorre. Na verdade, às vezes, a aprendizagem que ocorre no meio pode ser maior na qualidade do que a soma das duas metades! (Cencer, 2007)

#### **1.5.1. Desenvolver mais competências que ferramentas profissionais**

Gaunt (2008) verificou diferentes ênfases nos objetivos dos professores de instrumento e voz entrevistados, sendo que o desejo mais comum era proporcionar aos alunos uma série de ferramentas profissionais, incluindo habilidades técnicas, musicais e profissionais. Em contraste, o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida foi enfatizada por apenas dois professores. No entanto, quase todos os professores indicaram desejar que os seus alunos assumissem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, ou se tornassem autónomos como aprendizes. Houve alguma contradição entre tais aspirações em desenvolver no aluno a autonomia e os processos de ensino descritos: embora algumas técnicas tivessem sido identificadas para apoiar a autonomia do estudante, como explorar interpretações musicais alternativas ou abordagens a uma técnica, encorajar os alunos a aprender noutros contextos, como idas a concertos, parece que existia uma suposição de que a autonomia do aluno era uma característica que viria do próprio, ao invés de algo que poderia ser desenvolvido através da aula. Um professor reconheceu que poderia haver uma dificuldade com o facto do aluno se tornar excessivamente dependente do professor, emocionalmente e em termos de aprendizagem, mas em geral havia pouca compreensão na relação recíproca entre autoconfiança, autorresponsabilidade e autonomia na aprendizagem.

#### **1.5.2. Realizar o *coaching***

Para além das ideias já nomeadas e para finalizar, aqui são apresentadas as ideias de Bethany Cencer - investigadora que atualmente leciona aulas de doutoramento em performance de cravo, em SUNY Stony Brook.

A autora em 2007 realizou um estudo com o título: “O professor de música como *coach*... capacitar os alunos para realizar o seu potencial interior”. Dois significados do termo *coaching* ajudam a compreender a sua aplicação ao mundo das organizações: por



um lado, *coach* é o treinador, aquele que ajuda os seus pupilos a desenvolverem as suas capacidades. Por outro, é um meio de transporte, o que explica o processo de auto desenvolvimento como uma viagem de descoberta e melhoria. O *coaching* pode ser tomado como um processo que visa fomentar no colaborador/aluno o conhecimento de si mesmo e impulsionar o desejo de melhorar ao longo do tempo, bem como a orientação necessária para que a mudança se produza.

Com o seu estudo, Cencer identifica cinco características para se ser um bom *coach*, na perspetiva do professor de música: 1) Estar disponível, 2) Ser solidário, 3) Ser humilde, 4) Ser um jogador da equipa e 5) Ser um visionário (Cencer, 2007). Esta categorização foi utilizada na Observação de aulas (ver ponto 6.2. Características do professor ideal).

A autora explica-as da seguinte forma:

1) Estar disponível - Um professor é essencialmente um recurso para os seus alunos. Não só respondendo a perguntas mas sobretudo incentivando-os a levantarem questões: assim, os alunos aprendem a comunicar com clareza e pensam de forma independente sobre a música, chegando a soluções e interpretações próprias. Os professores também devem sugerir regularmente a escuta e a leitura de fontes. Além de estar disponível como um recurso, os professores precisam de tempo para os alunos. Aulas consistentes são benéficas para o progresso sólido: a planificação (tal como foi referido no ponto 1.1.3.), por exemplo, através de um cronograma de aula para cada aluno, garante que todos são importantes. Mas a disponibilidade vai além de simplesmente aparecer nas aulas. Os professores respondem aos telefonemas e aos e-mails em tempo útil, organizam ensaios gerais para ajudar os alunos na preparação de uma prova/audição/concerto, próximos. Os professores incentivam os seus alunos a visitá-los durante o horário não letivo, demonstrando que o tempo que é passado na escola é tempo reservado para os alunos. De facto, muitas vezes os alunos só querem conversar, para discutir os seus objetivos educacionais futuros e a sua carreira com um profissional que está no campo de estudo. “ Professores que "estiveram lá" foram grandes mentores para os alunos” (Cencer, 2007).

2) Ser solidário - É importante que os alunos sintam como o professor está do seu lado. A intimidação é mais prejudicial do que útil. Questionar os alunos sobre como está a correr a sua prática ou o que lhes está a causar mais dificuldades, leva a que percebam como o professor se preocupa com o progresso musical. É importante dizer a um estudante o que é bom e assim como o menos positivo na sua performance, discutir os

"maus" aspetos de uma forma construtiva. A melhor maneira dos professores apoiarem os seus alunos é, em primeiro lugar, conhecendo-os: questioná-los sobre os seus *hobbies*, o que gostam de ouvir e tocar, transmitir-lhes as próprias preferências, criar uma relação humana. O ensino não é apenas uma fonte de renda para os professores e, em função dos alunos, é necessário desenvolver um estilo de ensino que complemente as diferentes personalidades e padrões de pensamento, de aprendizagem. Desta forma, os professores são capazes de apoiar os esforços dos alunos para fazerem a sua própria música. A autoexpressão não pode ser ensinada, mas sendo que define um verdadeiro músico, implora por ser incentivada.

3) Ser humilde - Os alunos precisam de professores que queiram desenvolvê-los como músicos, mesmo que isso signifique, eventualmente, que o aluno supere as habilidades do professor. É muito importante que os alunos estejam conscientes dos seus pontos fortes, para conseguirem apontar os seus pontos fracos. Como exemplo, o professor pode afirmar: "As vozes foram claramente cristalinas." ou "O fraseado no compasso dois é bom porque destaca a entrada da voz intermédia." Da mesma forma, quando os professores demonstram tocando, devem comunicar claramente aos seus alunos a razão porque o fazem. Em seguida, os alunos saberão o que ouvir em vez de apenas desejarem tocar como o seu professor. As demonstrações são muito eficazes para ensinar aspetos tais como a técnica, manutenção de ritmo, andamento ou o sentido de estilo da música ou som. Os professores têm o poder de incutir um sentimento de respeito e admiração para o repertório, mostrando aos alunos que é uma honra e alegria executá-lo. Quando a glória é dada à música, estudantes, valorizam mais e preocupam-se menos com o que os outros pensam das suas performances. "O que conta é a música no aluno e não o aluno na música." (Cencer, 2007). Mesmo que o professor seja o especialista e o aluno o aprendiz, sentir que estão reunidos num mesmo plano, coloca o aluno mais à vontade. Os alunos muitas vezes ficam nervosos nas aulas porque estão cientes das habilidades mais desenvolvidas do professor. Os professores podem eliminar alguns desses nervos colocando aos alunos o desafio de escutarem a prática do professor. Desta forma, irão perceber que os professores ainda precisam de prática pois têm sempre mais para aprender. Outro exemplo, poderá ser trocar de papéis durante a aula e questioná-los sobre o que era bom e mau na performance do professor. Os alunos entusiasmam-se com este jogo de troca de papéis e ao mesmo tempo são encorajados a tornarem-se os seus próprios professores em casa, enquanto praticam.

4) Ser um jogador da equipa - Professor e aluno discutem e concordam com alguns objetivos a atingir. Um objetivo pode ser tão simples, como definir o que preparar para a aula seguinte. Ou pode envolver o desenvolvimento de uma habilidade específica, como a manutenção de tempo ou realizar uma leitura. Poderá ser também ter um desejo comum como alcançar o nível/condições necessárias para aprender uma peça favorita. Depois de um objetivo estabelecido, as medidas preparatórias necessárias para o alcançar podem ser traçadas. A partir daqui as responsabilidades tornam-se cruciais. Durante o processo de aprendizagem, as responsabilidades dos professores devem ser: saber mais que os alunos no assunto a ser ensinado, aprender sobre o aluno enquanto pessoa e músico, escolher o repertório adequado, criar momentos de *brainstorm* - ideias de como utilizar o tempo da aula, procurar entender a forma de pensar do aluno (como foi já dito, as perguntas são extremamente úteis), responder às perguntas pensando, anotar os conceitos que o aluno domina. Por outro lado, as responsabilidades dos alunos devem ser: aprender sobre o professor como pessoa e como músico, preparar-se para as aulas praticando e estudando a partitura, conhecer a história relativa ao repertório, tirar dúvidas, pensando, fazer anotações sobre as aulas, procurar ser o seu próprio professor (*self-recording* e a audição da mesma poderá ser extremamente útil).

5) Ser um visionário - Os estudantes ficam geralmente ansiosos para agradar aos seu professor. Como é que um professor sabe se um aluno tem potencial? Se um aluno retira algum prazer da música, por menor que seja? Se o aluno tem potencial para crescer, pelo menos na apreciação de música? Por outro, há muitos estudantes que desprezam a prática, ainda que adorem tocar. Estes alunos têm potencial musical, mas falta-lhes a motivação necessária para o desenvolverem. Ainda outros, são dotados de um potencial e natural talento. Os professores devem tentar perceber que tipo de potencial tem cada aluno. Deve-se trabalhar para encontrar a melhor forma de acender esse potencial. Às vezes é incendiado por elogios, outras vezes pela crítica construtiva. Acreditar no potencial do estudante faz uma enorme diferença na rapidez com que o aluno progride. Cencer dá o exemplo com o filme da Disney (*The Mighty Ducks*): um treinador é capaz de transformar uma equipa infantil de hóquei que não possui nenhum talento visível, numa equipa de sucesso. Durante a temporada de hóquei, o aumento da autoconfiança das crianças acontece quando o seu treinador acredita que têm potencial. Da mesma forma, quando um aluno tem autoconfiança, o professor é capaz de desafiar o aluno a ir além da sua zona de conforto musical pela lenta introdução de novos conceitos e novas músicas mais difíceis ou desafiantes. Esta visão inspira o ensino do professor, assim

como a performance do estudante. “Os professores visionários pensam criativamente.” (Cencer, 2007) Estes são os professores que usam novos métodos de ensino e do ensino novo repertório. Inventam exercícios para os alunos que apresentam novos conceitos ou dificuldades. Levam o que aprenderam com os seus próprios professores e desenvolvem ainda mais. Compartilham observações e ideias com outros professores, pois ao fazerem conexões entre as experiências comuns, criam um ensino mais eficaz. “Os melhores professores usam o mesmo “calçado” que os treinadores desportivos, orientando os alunos para as suas metas, capacitam-nos para finalmente realizarem o seu potencial interior.” (Cencer, 2007). O treinador de atletismo não deseja poder vencer a corrida pela sua equipa, assim como o professor de instrumento não deve pretender realizar o considerado para o seu aluno. Esse desempenho pertence ao aluno. Ao contrário, o papel do professor será conduzir o processo do aluno na descoberta do músico interior. Desta forma, o *coaching* na formação de cada aluno, para fazer música e tomar decisões musicais independentes, será das maiores alegrias do ensino *one to one* de instrumento.

#### 1.6. Emergência de inovação e mudança

“(...) os professores de instrumento precisam de ser providos com oportunidades para o desenvolvimento de inovações no seu ensino, com a possibilidade de tentar novas ideias, observando e interagindo em discussão com outros professores.” (Hallam, 1998)

Em primeiro lugar, será oportuno referir que inovação e mudança são conceitos que se inserem em diferentes campos do conhecimento. Enquanto a mudança foi a preocupação permanente da filosofia e depois das ciências sociais e naturais, a inovação revitalizou-se neste século no campo da produção e da administração.

Porque é necessário mudar e inovar? A profissão docente é frequentemente confrontada com complexidades, incertezas e dilemas. Apesar do conhecimento em que se baseia a ação dos docentes, do seu empenho e profissionalismo, têm-se frequentemente de lidar com situações cuja resolução poderia ser facilitada através de uma orientação baseada nas boas práticas e na investigação científica.

Inovar por onde? No plano internacional, com intenções convergentes, desenvolveram-se vários programas destinados a reforçar a eficácia dos sistemas de educação e formação, em que os países envolvidos assumiram compromissos e definiram metas comuns para próxima década. Portugal optou por participar ativamente no programa da União Europeia *Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação*. Na reforma do ensino na União Europeia, muito já foi alcançado mas ainda há muito para fazer. No sentido de aumentar a eficácia da

cooperação europeia, o Conselho Europeu, realizado em 12 de maio de 2009, definiu os objetivos estratégicos para o período de 2010/2020:

1. Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade;
2. Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação;
3. Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa;
4. Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação.

Mudar como? Com o Despacho n.º 16034/2010 22 de outubro, foram estabelecidos a nível nacional os padrões de desempenho docente do qual se salienta a dimensão do desenvolvimento e da aprendizagem e nomeadamente no domínio da relação pedagógica, o docente deve conceber e planificar estratégias adequadas nos diferentes alunos e contextos, organizar e gerir as estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporar os seus contributos, comunicar com rigor e sentido, promover e gerir processos de comunicação e interação entre alunos, promover processos de autorregulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos e aplicar instrumentos adequados à monitorização das aprendizagens.

De acordo com a literatura sobre o tema, podem-se identificar duas componentes que distinguem a inovação: a) a alteração de sentido no que respeita a prática corrente e b) o carácter intencional, sistemático e planeado, em oposição às mudanças espontâneas.

Também se enfatiza que atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados ao contexto no qual se insere. Destaca-se, igualmente, que a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais. Como consequência destas premissas tem-se reafirmado a ideia de que a inovação é mais um processo que um acontecimento (Fullan, 2000). A partir daqui, a inovação é definida como processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de se transformar a si própria. Nesse sentido, diversos autores referem que inovar consiste, antes de mais nada, numa disposição permanente em direção à inovação ou de inovar a inovação.

Paulo Freire (1986), afirma que os seres humanos têm a possibilidade de ser cocriadores, o que nos liberta de ser meros executores das programações sociais (indicações legislativas) e de ficar subordinados às metodologias bancárias. Metodologias que nascem não só no ensino, mas no conjunto da vida social. A

bibliografia sobre a mudança educacional destaca que a globalização econômica, social, política e cultural exige sistemas flexíveis e abertos a mudanças. Em resumo, fala-se de sociedades em processos acelerados de mudança e que necessitam de sistemas educacionais que lhes sejam compatíveis. Ao examinar os autores anglo-saxônicos contemporâneos, considerando os que fizeram as abordagens mais significativas sobre o tema, infere-se que as referências à mudança são antes de mais nada sobre a sua planificação. O tema da mudança dos sistemas educacionais recai na mudança da escola e na criação de condições para alcançar escolas eficazes (Fullan & Hargreaves, 1999; Stoll & Fink, 1996). Além disto, os autores destacam que qualquer mudança envolve uma perda do estado anterior, gerando ansiedade e incerteza. Nenhuma destas manifestações é reconhecida pelas reformas. O corolário é atribuir aos educadores um papel central nos processos de mudança. Afirma-se que não haverá melhora sem os professores. Como decorrência, a prática e as convicções ou crenças, são os elementos-chave que devem ser mudados; conseqüentemente, os professores devem ser especialistas no processo de mudança e grande parte da formação deve consistir em prepará-los para a mudança. Os professores caracterizam-se como pessoas que têm sobrecarga de tarefas, que realizam o seu trabalho em condições de fragmentação e isolamento, estando sempre exaustos e sem esperança e que contam com poucas oportunidades de reflexão (Fullan, 2000; Fullan & Hargreaves, 1999). Igualmente se propõem três ações centrais em relação aos educadores: a) que expressem e escutem sua voz interior; b) que realizem a reflexão na, sobre e para a ação; e c) que desenvolvam uma mentalidade para assumir riscos. Será importante criar espaços que promovam a possibilidade do pensar e do fazer reflexivos, em que as inovações tenham a oportunidade de se apresentarem, de contradizer e de transformar.

## **2. Enquadramento teórico**

“O mal-estar na escola tem diversas faces para serem olhadas e pensadas: é como se olhássemos um cubo, que tem seis faces, como sabemos, mas só podemos, de um determinado lugar, ver três faces, é necessário que nos desloquemos para que vejamos todas as faces.” (Outeiral & Cerezer, 2003)

Este capítulo é dedicado ao estudo das teorias que permitem abordar e suportar as variáveis da interação pedagógica na escola. O quadro teórico de análise será revisitado à luz das teorias da aprendizagem (a nível médio: interpessoal) e das teorias das expectativas (nível micro: intrapessoal).

## 2.1. Teorias da aprendizagem

As teorias contemporâneas da educação centram-se nos conteúdos, no aprendiz, na sociedade ou na interação destes pólos, tendo como referência a Estratégia de Bertrand. Acredita-se que as práticas do professor eficaz, se focalizam na integração, no desenvolvimento curricular e na interação: formal / informal, presencial / à distância / mista. Seguindo a sugestão de Duarte Costa Pereira (2007), essa ação em contínuo movimento, ocorre entre conteúdos, alunos e sociedade e é própria das Teorias Tecnológicas, Psicocognitivas e Sociocognitivas. As primeiras podem-se dividir em Hipermediáticas, se o ênfase é colocado nas capacidades técnicas, e em Sistémicas, quando o foco é colocado nos saberes organizados em esquemas cognitivos e se considera que a aprendizagem ocorre quando a nova informação é assimilada dentro desses esquemas pré-existentes (Condemarin & Medina, 2000). As outras teorias contemporâneas da educação referidas por Pereira (2007) relativamente à interação privilegiam as consequências da interação no espírito do aprendiz ou na sua aprendizagem (Teorias Psicocognitivas) ou privilegiam a aprendizagem em contexto (Teorias Sociocognitivas).

Por outro, as referenciadas teorias da aprendizagem, quando consideradas juntamente com a diferenciação dos alunos (Teorias Psicocognitivas) em contextos práticos, complexos e holísticos, individuais e em grupo, dão a possibilidade do professor adaptar diferentes metodologias, levando alunos na aprendizagem pela descoberta, sempre consciente que o aluno tem responsabilidade na tomada de decisão de aprender. Por fim, como se focam mais nas aprendizagens do que no ensino, têm sempre em conta as diferenças culturais e sociais (Teorias Sociocognitivas).

Duarte Costa Pereira, não fosse ele “homem das ciências da educação, da química e das tecnologias”, no seu livro “Nova Educação na Nova Ciência para a Nova Sociedade, Fundamentos de uma Pedagogia Científica Contemporânea” (2007), refere a importância da multi/inter/trans/metadisciplinar na Educação, na Ciência e na Sociedade; na emergente Nova Gramática (construtivista), Nova Psicologia (discursiva: locutória/ilocutória/perlocutória) e Nova Prática Informática (*e-learning*, *blended learning*). Assim, salienta-se ainda a perspetiva da aprendizagem como processo multidimensional.

Por outro lado, foi analisada a teoria desenvolvida por Vygotsky que por sua vez constitui um estudo sobre Psicologia Geral, ou seja, a sua teoria não é sobre o conhecimento, mas sobre o desenvolvimento humano.

Uma leitura atenta de Vygotsky demonstra que a sua concepção de social não incluía apenas a interação entre pessoas. Para ele, essa interação entre subjetividades era sempre historicamente situada, mediatizada por ferramentas sociais – desde os objetos até aos conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos (Duarte, 1999).

O ponto essencial da escola de Vygotsky reside na abordagem histórica do psiquismo humano, por isso ele próprio a tenha denominado de Teoria Sócio-Histórica da Aprendizagem. Não se trata de Vygotsky como construtivista, pois procura a relação dialética entre o ensinar e o aprender.

O autor definiu a categoria Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como sendo a zona que “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (Vygotsky, 1994). As atividades situadas nesta zona, levam o aluno a desenvolver o seu potencial, aprender o que não sabe mas que tem competência para o fazer. O “professor vygotskyano” é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Está sempre, com o seu esforço pedagógico, a procurar criar ZDP's, isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na ZDP, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino/aprendizagem. Será importante, o professor interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as ideias de Vygotsky sobre a educação constituem uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento. O conceito de ZDP é aplicado no estudo empírico no sentido da valorização do papel do conflito sociocognitivo na perspectiva em que o mecanismo que conduz à aprendizagem é a interação com um parceiro mais competente dessa ZDP, existindo uma apropriação e internalização do aprendiz da solução conjunta do problema.



## 2.2. Teorias das expectativas

Seguindo a abordagem cognitivista da motivação, a Teoria das expectativas, desenvolvida pelo psicólogo Victor Vroom, é uma das muitas teorias que procuram explicar as motivações humanas. Segundo Vroom, o processo de motivação deve ser explicado em função dos objetivos e das escolhas de cada pessoa e das suas expectativas em atingir esses mesmos objetivos. De uma forma sintética, Vroom defende que a força da motivação (M) de determinada pessoa corresponde ao produto do valor previsto por si atribuído a um objetivo (V=Valência) pela probabilidade de alcançar esse mesmo objetivo (E=expectativa):  $M = V \cdot E$ .

Neste sentido a motivação é um processo que governa as escolhas entre diferentes possibilidades de comportamento do indivíduo, que avalia as consequências de cada alternativa de ação e satisfação, que deve ser encarada como resultante de relações entre as expectativas que a pessoa desenvolve e os resultados esperados (Robbins, 2002).

O processo motivacional não depende apenas dos objetivos individuais, mas também do contexto de trabalho em que o indivíduo está inscrito. De acordo com Vroom a teoria das expectativas ajuda a explicar porque tantos atores educativos se sentem desmotivados no seu trabalho e fazem o mínimo necessário para o continuarem. Em termos práticos, esta teoria sugere que um professor ou aluno sente-se motivado a despende um alto grau de esforço, se isso resultar numa boa avaliação do desempenho ou da performance; acreditando que esta resultará em recompensas que por sua vez irão atender às suas metas pessoais.

Em suma, a teoria de Vroom centra-se em três variáveis fundamentais: valência, instrumentalidade e expectativa (Teoria VIE). A instrumentalidade acontece se o trabalho executado representa claramente a possibilidade de se atingir um objetivo esperado.

Porter e Lawer deram prosseguimento à Teoria VIE: criando o modelo Porter e Lawer que transcende o fator força motivacional e considera o desempenho como um todo. O esforço empregado ou força motivacional pode não conduzir diretamente ao bom desempenho. Por outras palavras, acrescentam a influência da sociedade atual, não apenas dependendo do esforço dispendido, mas também das competências/conhecimentos para a realização das tarefas e da perceção de tudo o que é necessário para a sua realização e da definição dos resultados pretendidos (Mullins, 2001).

Salienta-se que existem muitas variáveis que afetam o comportamento no trabalho. A teoria das expectativas aplica-se apenas ao comportamento que está sob o controle voluntário dos indivíduos. Estes podem ter apenas liberdade limitada para fazer escolhas, devido às restrições impostas por políticas e procedimentos, à estrutura da organização ou às atribuições dos papéis. Contudo a teoria chama a atenção para as complexidades da motivação do trabalho. Pode ajudar na identificação de problemas de motivação e desempenho. Não se pretende fazer uma lista dos resultados esperados, das expectativas ou das valências mas antes conhecer um modelo que oferece um meio de espelhar os processos e de prever resultados.

Desta forma, o primeiro passo poderá ser estabelecer objetivos eficazes, segundo a estratégia SMART de Peter Druker: objetivos específicos (*specific* - S), mensuráveis (*measurable* - M), alcançáveis (*agree* - A), realistas (*realistic* - R) e com prazos (*tined* - T).

Em síntese, a presente investigação apoia-se na criação de pontes e na associação de geometrias de conhecimentos: teorias da aprendizagem (interaccionistas, sócio-históricas) e das expectativas.

## **Parte II – Procedimento metodológico**

### **1. Caracterização do contexto e opções metodológicas**

Nesta secção descreve-se, de forma breve, o tipo de estudo a realizar e a investigação empírica no que se refere à metodologia de investigação a seguir, aos instrumentos de recolha de dados e tratamento de informação.

**Incidência espacial:** Concelho de Vila Nova de Famalicão (Caldas da Saúde);

**População - alvo do estudo:** 28 alunos dos Cursos: Básico de Cordas (BIC) e do Instrumentista de Cordas e Tecla (ICT), de uma escola profissional de música – Artave; 5 docentes da disciplina de Instrumento de Cordas.

**Incidência temporal do estudo:** Um semestre, visto o ensino modular nesta escola estar organizado por semestres.

A presente investigação procurou descrever o processo de interação pedagógica e as suas implicações na aprendizagem de um instrumento de cordas (violino, violoncelo, viola d'arco e contrabaixo). Adotou-se uma metodologia qualitativa, com orientação da

tipologia de estudo de caso pois este tipo de investigação é útil para captar a riqueza e as nuances da construção pessoal da vida profissional dos docentes e dos seus alunos.

## **2. Organização do estudo**

Para esta investigação definiu-se como objetivo principal, descrever e analisar diferentes significantes da relação, fala e escuta na sala de aula de ensino *one to one* de instrumento, tendo como quadro de referência a interação pedagógica como uma relação de natureza sistémica. A demanda deste projeto de investigação busca fazer emergir um encontro das representações sociais de professores e alunos sobre fala e escuta, com a finalidade de pensar como estas se (entre)laçam na sala de aula. Isto significa percorrer um caminho para conhecer o discurso de professores e alunos, a fim de os analisar e encontrar significados e significantes que carrega, na busca de condições necessárias para também entender o eco (Lacan, 1978). Entender as práticas que ainda parecem baseadas em modelos tradicionais de planificação e avaliação, que buscam a excelência com o desenvolvimento específico de aptidões musicais em detrimento do desenvolvimento integral, de competências sociais e humanas. Entender a intensidade do relacionamento próximo com os seus benefícios (de tutoria) e malefícios (identificação do aluno com o docente com alguma dependência afetiva, limitando a criatividade e autonomia).

Tenciona-se investigar as discrepâncias entre o ideal e o real, a teoria educacional e a prática musical na interação, em cada uma das aulas escolhidas para o estudo a efetuar.

Decorrente deste objetivo, formulam-se algumas questões de investigação, que orientam a investigação empírica:

- De que forma a consideração das diferentes planificações, avaliações, integração e contextos culturais influenciam a interação?
- Que tipo de formação os professores sentem falta para que a interação pedagógica seja mais eficaz?
- De que forma o género, o estado emocional e o estilo de aprendizagem do aluno influenciam a sua aprendizagem?
- De que forma o tipo de comunicação influencia a aprendizagem da performance musical?
- De que forma os professores têm trabalhado o seu próprio ser emocional e como isso determina as estratégias de ensino que utiliza?

- Quais as vantagens e desvantagens na proximidade da relação no ensino *one to one*?

- Quais as características do professor eficaz de instrumento para um ensino de qualidade?

- Qual a importância da impressão digital do professor de instrumento no desenvolvimento integral do aluno?

Estas questões de investigação permitiram limitar e focalizar o âmbito do estudo, nomeadamente da recolha e da análise de dados, bem como decidir os instrumentos a utilizar nessa recolha.

### 2.1. Definição e caracterização da amostra

Na definição da amostra, foram tidos os seguintes critérios na seleção:

**1º Aleatória:** Em primeiro lugar, a amostra foi obtida de forma aleatória selecionando um terço da população de alunos do Curso Básico Instrumentista de Cordas (BIC) e do Curso Instrumentista de Cordas e Tecla (ICT), assim como dos docentes da área de cordas.

Cursos	BIC				ICT			
	Universo		Amostra		Universo		Amostra	
Género	M	F	M	F	M	F	M	F
Violino	3	19	1	6	5	16	2	5
Viola d'arco	2	6	1	2	2	4	1	1
Violoncelo	1	5	0	2	4	5	2	2
Contrabaixo	4	2	2	0	4	0	1	0
Total alunos	42		14		40		14	

Quadro II – Apresentação do universo e da amostra de alunos

Universo/Amostra	Universo		Amostra	
	M	F	M	F
Género				
Violino	2	2	1	1
Viola d'arco	2	0	1	0
Violoncelo	1	1	1	0
Contrabaixo	2	0	1	0
Total docentes	10		5	

Quadro III – Apresentação do universo e da amostra dos docentes

**2º Não probabilística:** Por outro lado, num segundo passo, seguiu-se um critério não-probabilístico (a probabilidade de um determinado elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes elementos). A fim de chegar a uma amostra heterogénea e representativa da população, depois de encontrar os indivíduos, de identificar cada aluno e cada professor e enquanto docente e responsável de curso, conhecendo muito bem as características de cada indivíduo (género, instrumento, idade, função na escola), foram feitos ajustes considerando:

- nos alunos: o seu género, o do seu professor de instrumento, o instrumento e o ano de escolaridade;

- nos professores: o seu género e o instrumento que leciona.

**3º Significância** (quantidade): Procurou-se que o tamanho da amostra garantisse a representação da população em estudo, considerando-se um terço do universo.

**4º Representatividade** (qualidade): Procurou-se que a população se encontrasse “refletida” na amostra considerada.

Neste sentido explicita-se os princípios que ditaram a definição da amostra:

A) A metodologia adotada - qualitativa - em estreita correlação com o objeto e objetivo do estudo;

B) As técnicas a serem utilizadas, a entrevista, o *focus group* e a observação de aulas como instrumentos-chave para a recolha da informação atendendo às questões de investigação e ao conhecimento que se pretende produzir;

C) A significância dos atores (cinco docentes, vinte e oito alunos e nove aulas).

Com base nos critérios referenciados, realizou-se um pequeno ajuste na amostra pela disponibilidade horária dos alunos selecionados para realizar os *focus group* (ficando 15 alunos a representar o BIC e 13 o ICT) e, pela disponibilidade e vontade de colaboração dos docentes, não ficaram todos os instrumentos representados nas aulas registadas. Desta feita, apresenta-se a amostra escolhida:

**Quadro IV – Interlocutores convocados – Alunos – A**

Ano	Instrumento	Género do Professor	Género do Aluno	Idade	Anos na escola	Código
7ºano	Violino	M	F	12	0	A (4)
	Violino	F	F	12	0	A (10)
	Viola d'arco	F	F	12	0	A (8)
	Viola d'arco	F	F	12	0	A (9)
	Contrabaixo	M	M	12	0	A (6)
8ºano	Violino	F	F	13	1	A (1)
	Violino	M	F	13	1	A (7)
	Violino	M	M	13	1	A (3)
	Viola d'arco	F	M	13	1	A (5)
	Violoncelo	F	F	13	1	A (2)
9ºano	Violino	F	F	13	2	A (19)
	Violino	F	F	14	2	A (16)
	Viola d'arco	F	F	15	2	A (18)
	Violoncelo	F	F	14	2	A (14)
	Contrabaixo	M	M	14	2	A (11)
10ºano	Violino	M	F	15	3	A (17)
	Violino	M	F	15	3	A (15)
	Viola d'arco	F	F	15	3	A (13)
	Violoncelo	F	M	15	3	A (12)
11ºano	Violino	F	M	16	4	A (25)
	Violino	F	F	16	1	A (28)
	Violino	M	F	16	1	A (24)
	Contrabaixo	M	M	16	4	A (20)
	Violoncelo	M	M	16	4	A (22)
12ºano	Violino	M	M	17	5	A (23)
	Violino	F	F	17	5	A (27)
	Viola d'arco	F	F	17	5	A (26)
	Violoncelo	M	F	17	5	A (21)

Quadro V – Interlocutores convocados – Professores – P

Instrumento	Gênero	Nível etário	Anos de serviço	Anos na escola	Código
Violino	F	[65-74]	[35-44]	[15-17]	P (1)
Violino	M	[25-34]	[5-14]	[3-5]	P (2)
Viola d'arco	F	[25-34]	[5-14]	[6-8]	P (3)
Violoncelo	M	[55-64]	[15-24]	[21-23]	P (4)
Contrabaixo	M	[65-74]	[35-44]	[18-20]	P (5)

Quadro VI – Registo de aulas – Observação - O

Instrumento	Gênero do docente	Nível etário do docente	Gênero do aluno	Idade do aluno	Código
Violino	F	[65-74]	M	17	O (1)
Violino	M	[25-34]	F	14	O (2)
Violino	M	[25-34]	F	12	O (4)
Violino	M	[25-34]	F	17	O (5)
Viola d'arco	F	[25-34]	M	13	O (6)
Viola d'arco	F	[25-34]	M	15	O (7)
Violoncelo	M	[55-64]	F	16	O (3)
Violoncelo	M	[55-64]	F	16	O (8)
Violoncelo	M	[55-64]	M	17	O (9)

## 2.2. Técnicas de recolha e tratamento da informação

Pesquisar uma realidade com características tão específicas como é o ensino *one to one* e uma escola profissional de ensino especializado, traz desafios devido à sua singularidade e complexidade. Na análise do problema seguiu-se uma abordagem descritiva e interpretativa dos ideais dos atores e das realidades das aulas observadas, principalmente na medida em que estão direta ou indiretamente relacionados com o problema.

Recorreu-se a três fontes de informação: entrevistas individuais a professores, *focus group* com alunos e observação (através de registo vídeo). As entrevistas e o *focus group* serão semiestruturados.

### 2.2.1. Entrevistas

Usada como uma ferramenta para efeitos de análise, a entrevista é uma das únicas técnicas que tornam possível ter uma breve visão geral do assunto em questão. A entrevista individual (semiestruturada, baseada num guião) é uma técnica exploratória

que serve para obter informação relevante sobre o raciocínio, as concepções e representações das pessoas inquiridas, neste caso os docentes. Independentemente das representações subjetivas, serve para obter informação sobre as práticas individuais. A entrevista detalhada contribui ainda para a obtenção de uma avaliação sumária de um estudo que tem também como alvo introduzir alterações no comportamento ou nas percepções dos atores. O guião da entrevista foi utilizado para formular perguntas para o *focus group* (ou grupos de discussão).

### **2.2.2. Focus group**

Esta segunda técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que precisam de ser exploradas em maior detalhe. Segundo Morgan (1997), o *focus group* é uma técnica qualitativa que visa o controle da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não diretivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como por exemplo com observação participante, entrevistas individuais ou questionários. Por outro, permite recolher uma vasta quantidade de informação qualitativa num espaço de tempo relativamente curto. Ao partilhar e comparar experiências e pontos de vista, os participantes (neste caso, os alunos) geraram novos conhecimentos e entendimentos. Foram incentivados a dar um novo rumo – muitas vezes, inesperado – à conversa, dando abertura a diferentes ângulos sobre os tópicos em avaliação e a sondar níveis mais profundos. O *focus group* também se revelou um meio eficaz para avaliar temas delicados (como os seus professores, a organização da escola).

### **2.2.3. Observação de aulas**

A observação naturalista (ou ecológica) é defendida pelo método clínico, fundamentando-se na necessidade de observar as condições reais de uma situação. Ao observador são colocadas duas alternativas: 1) Dissimulado, de modo a não ser notada a sua presença, permanece exterior à situação. Para tal é necessária a colocação de meios técnicos (câmara de vídeo, permitindo um registo iconográfico) no local da observação, facto que não sendo de realização imediata pode igualmente alterar a situação. A vantagem deste tipo de observação é o seu rigor pois permite a presença do/s observador/es que anota/am todo o tipo de comportamento de uma forma descritiva para posterior análise. 2) Participante na situação, sem o estatuto de observador, sendo este o

único modo em que não necessita de controlar as condições da experiência. É a estratégia utilizada por Piaget no estudo de crianças e no qual a observação pode estar ligada à interpretação. Esta técnica de observação tem um grau de objetividade menor que a observação laboratorial, produzida em condições controladas (método experimental) mas, permite pelo contrário o estudo nas condições reais de uma situação. O tipo de observação escolhida foi a primeira pela objetividade e por permitir analisá-las as mais que uma vez.

#### **2.2.4. Tratamento dos dados**

Com estas técnicas de recolha de dados realizou-se uma análise ideográfica dos discursos dos alunos, construindo unidades de significado. Por outro lado, utilizando “uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, 1952), com a análise de conteúdo das entrevistas e das observações registadas, realizou-se um estudo objetivo, sistemático e quantificável. Com a utilização do NVivo 8, procurou-se uma definição precisa das categorias de análise, através do estudo da totalidade do conteúdo em relação a todas as categorias significativas e com a quantificação das informações mais precisas e objetivas sobre a frequência da ocorrência das características do conteúdo (Ghiglione & Matalon, 1977/1997).

### **Parte III – Estudo empírico**

#### **Enunciado do Problema**

Este estudo é realizado no âmbito da prática docente e foi motivado pelo interesse que a temática da interação professor/aluno no ensino individual suscitou, nomeadamente a compreensão da importância deste fator nas práticas de ensino/aprendizagem. Subjacente a toda a filosofia do ensino artístico existem potencialidades na melhoria das práticas educativas conforme é preconizado pela legislação e objetivo que suporta o ensino artístico profissional. Desde a criação das escolas profissionais (1989, com o Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro) até hoje, muitas alterações ocorreram na proliferação deste tipo de ensino. Terá sido esquecido o seu propósito, a filosofia que se encontra na sua génese? Julga-se necessário o melhoramento contínuo das práticas, o acompanhamento das transformações



legislativas e económicas. Não esquecendo que o desenvolvimento integral do aluno e a sua preparação para o mundo laboral são o foco no qual os docentes devem centrar toda a interação. Acreditando igualmente que o essencial da educação artística é a facilidade com que esta área consegue desenvolver capacidades e competências cognitivas e metacognitivas, promover educações a partir das suas linguagens específicas, elaborando projetos de aprendizagem relevantes para os alunos e para as comunidades, onde as escolas se inserem. Crê-se que é possível fazer da educação artística um verdadeiro motor de transformação social no sentido de Paulo Freire.

Como Responsável do Curso Básico de Cordas e por inerência do cargo, representante do mesmo no Conselho Pedagógico, participei em várias reuniões que abordaram a definição de medidas que visassem a manutenção dos alunos na escola com motivação e resultados de excelência. Circunstâncias de coação, discussão e algum debate interno criaram momentos que deveriam terminar na construção de processos pessoais de vida através do desenvolvimento da criatividade e relações humanas seguras.

Através da leitura de obras e artigos de vários autores, particularmente Susan Hallam (1998, 2006), Marcel Postic (2008), Rui Trindade (2009), foi-se firmando a ideia de que o ensino da música instrumental, tal como se apresenta atualmente está a ter dificuldade em conseguir gerir as mudanças exigidas pela contemporaneidade nomeadamente no mundo educacional. A preocupação na formação e qualificação para os desafios atuais e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social, a educação para a cidadania, o incentivo da aprendizagem ao longo da vida e a revisão curricular com o ajustamento de currículos e conteúdos programáticos, ainda estão longe da prática curricular. O ensino ainda se apoia numa abordagem académica centrada na definição e apresentação de conteúdos que deverão ser entendidos/memorizados e a avaliação ainda gira em torno disso. Parece importante colocar objetivos de forma evidente, isto é o que o aluno poderá ser capaz de realizar num determinado momento. Anos de práticas pedagógicas baseadas em modelos tradicionais e na formação mais centrada na performance que na docência, criaram nos docentes resistências que dificultaram a abertura às mudanças e inovações. De que forma os docentes conseguiram superar a “impressão digital” tradicional que lhes foi incutida? Como é que dentro de cada sala de aula o instrumento foi feito a leitura e traduzida, na prática, a relação pedagógica? Houve diferenças do aluno para a aluna, de instrumento, para

instrumento, na forma como equacionaram a interação? Quais as variáveis que condicionaram o seu sucesso?

Tem-se a convicção de que são múltiplos os fatores que ditam a dificuldade em encarar a interação professor/aluno como inseparável da profissão docente, situando-se alguns deles fora do alcance da sala de aula, consideramos que a capacidade que os seus atores, neste caso, os professores, têm de liderar e gerir os processos, desempenha um papel fulcral na organização das aulas e na melhoria do serviço que prestam.

Sendo que a realidade apontada foi tanto tranquilizante como provocatória já que algumas práticas comuns encontradas nos professores de instrumento foram consideradas positivas, enquanto que outras práticas também muito difundidas foram consideradas negativas, considera-se que o problema a seguir indicado corresponde a uma situação que se apresenta complexa e que a sua compreensão conduzirá à satisfação da necessidade de melhorar a relação pedagógica na sala de aula de instrumento.

Perante o exposto, a questão geral a que se pretende dar resposta pode, pois, ser enunciada da seguinte forma:

**Qual a gramática da interação professor/aluno na aprendizagem de um instrumento musical?**

Focalizou-se assim o objeto do estudo na interação pedagógica nas aulas de instrumento de cordas, nos cursos básico e de instrumentista, numa escola do ensino profissional de música, no concelho de Vila Nova de Famalicão.

Num período de profundas alterações económicas, sociais e educacionais, parece importante conhecer e compreender a forma como os docentes fizeram a triangulação entre a música, a educação e a relação pedagógica, entre os professores, os alunos e os respetivos contextos.

É importante conhecer as dificuldades e os sucessos, assim como os fatores que condicionam o estudo da interação pedagógica, na estrutura social da escola.

Conhecer a realidade existente, compreendê-la e perceber o reflexo que o estudo teve nas dinâmicas comunicacionais e nas interações que acontecem nas salas de aula, a forma como as práticas ocorrem no dia a dia, assim a verificação da forma como alunos e professores se vê no atual contexto de mudanças, poderá contribuir para a compreensão e reflexão sobre a escola e os projetos de educação escolar.

Sendo um tema sempre atual entendeu-se que os resultados serão relevantes para a sua compreensão. Se o estudo a realizar permitir conhecer os problemas que se tem e

que contributos se pode dar para melhorar as práticas educativas, aferir critérios de atuação eficazes, boas experiências ou os fatores que condicionaram a existência das mesmas, poder-se-á, através da investigação realizada refletir sobre a melhor forma de interagir com os alunos.

Pretende-se estudar o currículo oculto que está subjacente a este tipo de ensino, podendo ser comparado ao da alta competição desportiva. Olhando para o sucesso académico constata-se muito bons resultados mas dever-se-á abrir os horizontes, acompanhar a evolução contemporânea da sociedade, se também existir uma formação contínua do corpo docente no que concerne às Ciências da Educação, Didática e Psicologia da Música. Assim, professores e consequentemente alunos, serão não só melhores intérpretes e músicos, como bons ouvintes, poderão despertar e gerar motivação para que a música chegue a todos e colabore para o desenvolvimento harmonioso de cidadãos. Será importante que as aulas contribuam para que jovens e crianças compreendam a música como algo significativo na vida das pessoas e de grupos, uma forma de interpretação do mundo e de expressão de valores, um espelho que reflita sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funcione como uma janela para novas possibilidades de atuação na vida.

Assim enunciados os propósitos do projeto que aqui se apresenta, evidencia-se, como incontornável, tentar compreender em que consiste, o trabalho do professor como ator de uma organização em constante reestruturação, que tem de ter a flexibilidade necessária para redefinir as estratégias de modo a dar resposta a cada indivíduo.

Vários estudos têm sido realizados acerca da interação professor/aluno e a futura análise pretende contribuir, especificamente, sobre o ensino atual da performance musical nas aulas individuais, das escolas profissionais, para um aprofundamento e compreensão das rotinas que dominam a ação docente, dos contextos culturais existentes e das mudanças que a dimensão relacional implica na leção. A tentativa de circunscrever a relação pedagógica como “propriedade privada” de uma disciplina (instrumento), contribui para delimitar a reflexão e o próprio processo de construção e aprofundamento do saber acerca de tal problemática. Instrumento é a disciplina que constitui grande parte das aulas que os professores do ensino especializado da música lecionam. A interação é de facto um assunto relevante quando se considera que, por um lado, a construção das relações afetivas acontece simultaneamente com a construção do conhecimento cognitivo e por outro, um professor de instrumento tem uma relação

muito próxima com o aluno e que esta poderá ser muito útil se bem gerida, cuidada e ponderada.

Neste sentido, no ensino *one to one*, numa escola profissional de música, em que os alunos estão três vezes por semana com o professor de instrumento no contexto de sala de aula e diariamente no contexto escolar, constata-se uma grande intensidade no relacionamento existindo uma rede complexa e mutante de relações em torno da ajuda, do agrado, da autoridade e do conflito. Daqui advém a importância da “impressão digital”, da marca no percurso intelectual/musical/humano do aluno e do professor enquanto modelo consciente e inconsciente. Por último, fica como ponto assente que a escola constitui um espaço relacional no momento em que se constitui como um espaço cultural.

A terceira parte da presente investigação tem como objetivo a apresentação, análise e discussão dos resultados com base na recolha e tratamento de dados, na procura de possíveis respostas às questões de investigação que o justificam. Ao longo da análise interpretativa, procurou-se convocar o quadro conceptual e teórico que, na parte inicial, foi estruturando uma hipotética “partitura” e compondo-se ao longo do aprofundamento do problema. Considera-se que o referencial inicial, pelo poder sistémico que compreende, viabilizou e assegurou uma orientação eficaz e um auxílio precioso perante a necessidade de analisar. Finalmente esta ação revelou-se fundamental para a interpretação das realidades e dos contextos que escapam numa “leitura à primeira vista”.

A apresentação, análise e discussão dos resultados será realizada segundo seis dimensões: Ensino, Aprendizagem, Comunicação, Afetividade, Projetos, Levantamento de necessidades e Sugestões de melhoria.

### **1. Sistematização de dados, análise e interpretação da Primeira dimensão – Ensino**

Se alguém denomina um homem de pai, com a significação de pai biológico, é porque este ser humano masculino tem, no mínimo, um filho. Portanto, não é qualquer homem que é pai; só aquele que gerou um descendente. A mesma analogia pode ser aplicada à palavra Ensino. Se um professor realiza uma atividade que não gere uma aprendizagem, essa ação não pode ser denominada de ensino.

Portanto, se não é lógico utilizar a palavra composta pai-filho para designar um ser humano masculino que gerou um descendente, também é ilógico supor que a palavra

composta ensino-aprendizagem, substitua o objeto: Ensino. Este, em si, é a forma ótima para desenvolver o processo educativo, mas não a educação como um todo.

Com esta dimensão, não se pretende defender o paradigma da instrução mas antes mostrar, decompor e explanar a educação vista com a lente do docente, das ferramentas que tem e das estratégias que utiliza; a sua visão, a sua imagem refletida pelos alunos e a realidade constatada com a observação de aulas.

Desta feita, serão abordados assuntos relativos ao ensino nomeadamente: 1) Diferenciação pedagógica, 2) Papel e importância do professor, 3) Compromissos com contextos, 4) Motivações dos docentes, 5) Planificação e avaliação, 6) Experiência e formação para a docência.

### 1.1. Diferenciação Pedagógica

Face às evidências encontradas, cumpre-se triangular testemunhos provenientes de diferentes fontes (entrevistas, *focus group* e observação de aulas) e convocá-los para uma discussão que se pretende esclarecedora.

Atendendo aos dados, procede-se à seguinte categorização:

- A) Existência de vários fatores na diferenciação pedagógica e diferentes visões dos atores. O fator que os professores consideram ser mais relevante na diferenciação pedagógica são as capacidades dos alunos, em seguida o género e a personalidade e por último a idade e o nível técnico previamente adquirido dos alunos. Tal como os docentes, o fator que os alunos consideram mais relevante na diferenciação pedagógica são as capacidades dos alunos, mas em segundo lugar é a idade e por fim a maturidade.
- B) Escassa valorização do género dos alunos na diferenciação pedagógica: dos cinco professores, três assumem considerar o género do aluno na forma de lidar com os alunos; dos quinze alunos que responderam, dez pensam que o professor não deve diferenciar os alunos pelo género e os restantes pensam que se deve considerar. Existência de muito boa consciência da ação dos docentes.

Estes dados são suportados por evidências. Relativamente a A (vários fatores na diferenciação pedagógica e diferentes visões dos atores), em seguida são citados exemplos de valorização da diferenciação pelas capacidades dos alunos<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup> Os professores entrevistados são identificados por P e os alunos por A. Para mais detalhe da fonte, consultar os quadros explicativos da amostra, nomeadamente Quadro IV – Interlocutores convocados – Alunos - A e Quadro V - Interlocutores convocados – Professores - P, na Parte II, ponto 2.1. Definição e caracterização da amostra.

P (4) “Os alunos aprendem, cada um na sua velocidade. Eu tenho de me adaptar à velocidade dele, à de cada aluno, é complicado. Mas aprender, aprendem.”

P (5) “ (...) um tempo para amadurecer diferente, cada um tem o seu ritmo, alguns muito cedo se dedicam mais cedo outros acordam mais tarde e algumas vezes, conseguem ultrapassar os outros que no início tiveram resultados mais marcantes. Algumas vezes, alguns não chegam a ter resultados relevantes. Os fracos acabaram com resultado satisfatório a escola. Até agora, quase todos (tirando um ou dois casos que desistiram e saíram) têm bons resultados.”

A (17) “Penso que não se deve diferenciar, mas olhar para as capacidades do aluno. Pensar mais fazer assim e assim. “Este aluno tem menos capacidades eu devo ter mais calma e ajudar como for possível.” No meu caso, acho que o meu professor trata toda a gente igual.”

A (4) “O professor deve ter mais em consideração aqueles que têm mais dificuldade mas não pelo género.”

Ainda em relação a A, seguem-se exemplos de valorização da diferenciação pela personalidade dos alunos:

P (1) “Cada um tem a sua personalidade e nós temos de chegar a cada um. Acho que não posso tirar nenhuma conclusão.”

P (2) “Uma pessoa à medida que vai conhecendo o aluno, vai também vendo qual é a melhor maneira de chegar a eles, de eles aprenderem.”

Numa terceira apresentação, no que concerne a A), aqui são relevados exemplos de valorização da diferenciação pela idade dos alunos:

P (4) “Provavelmente, a forma de ensinar é diferente. Há diferença: tenho algumas confirmações com meus alunos que as raparigas no 7º, 8º e 9º anos são muito mais rápidas do que rapazes, reagem mais depressa, aprendem provavelmente mais depressa, não posso dizer que são mais inteligentes mas são sem dúvida mais rápidas. Mais tarde, na parte emocional, os rapazes são mais fortes. Com 16, 17 anos sinto que são mais artistas. Parece-me que as meninas são artistas mais cedo e mais espertas também. Por isso ensino de maneira diferente.”

A (23) “Acho que isso tem a ver com a confiança que nós temos com o professor, por exemplo eu como já estou no 12º ano, ele trata-me de uma maneira diferente. Tem mais a ver com a idade que com o género.”

A (3) “Porquê? Porque o professor explica de diferentes maneiras consoante a idade e maturidade.”

Por fim, uma declaração que sustenta a categoria A, segundo a diferenciação pelo nível técnico dos alunos previamente adquirido:

P (2) “Aprender do mesmo modo? Isso é evidente que não. Primeiro porque eles já nos chegam às mãos com diferentes níveis de ensino no instrumento: há uns que já tocam há seis anos, mas mal, outros que tocam há um ano mas bem, há outros que tocam há três anos bem, portanto há uns que se sentem mais confortáveis e isso é uma coisa importante. Os que se sentem mais confortáveis a tocar aprendem mais, aqueles que dominam melhor a técnica do instrumento progridem mais, os outros evoluem menos. O que faz com que aprendam mais é se já têm a mão direita bem, a mão esquerda bem, não estão tensos, tudo relaxado e tal, a partir daí, há condições para fazer.”

Para que cada aluno progrida rumo aos domínios determinados, convém colocá-lo numa situação de aprendizagem ótima, numa ZDP : que faça sentido, que o envolva e o mobilize. Para isso, o docente deverá procurar a zona de desenvolvimento próximo do aluno e criar uma organização do trabalho e dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos nessa situação de aprendizagem ótima.

Diante de oito, três, ou até mesmo um só aluno, um professor não sabe necessariamente propor a cada um deles uma situação de aprendizagem ótima. Não basta mostrar-se totalmente disponível para um aluno: é preciso também compreender o motivo das suas dificuldades de aprendizagem e saber como superá-las. Todos os professores que tiveram experiência do apoio pedagógico, ou que deram aulas particulares sabem a que ponto se pode ficar despreparado numa situação de atendimento individual, ainda que aparentemente ela seja ideal. (Perrenoud, 2000)

Reiterando esta ideia, o ensino *one to one* que à partida poderia permitir uma adaptação mais rápida às características, necessidades e contextos dos alunos, deverá considerar de forma sustentada a diferenciação pedagógica. Na perspectiva de Creemers (1994, cit. in Morgado, 2004), a organização do trabalho dos alunos deve inscrever-se na operacionalização de um processo de ensino adaptativo (sinónimo de diferenciado) que opera com base numa ajustada avaliação das capacidades e das competências dos alunos, que integra os seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Por outro, no que respeita à organização de grupos, vários autores referem diferentes critérios para a diferenciação pedagógica, salientando-se a distinção pelo nível ou competência, desenvolvimento, idade, necessidades educativas e motivações ou interesses (Morgado, 2004). Neste sentido, concluímos que apesar das diferentes visões entre professores e alunos no que concerne a este assunto (diferenciação pedagógica), há a consciencialização da diferença e da necessidade de a considerar.

Quanto à categoria B (valorização do género dos alunos na diferenciação pedagógica), aqui são apresentados testemunhos que não concordam que o docente diferencie o ensino, a forma de tratar os seus alunos pelo seu género:

P (3) “Não, nunca pensei muito nisso... Não considero e nem noto diferença. Nos cinco anos que leciono só tive dois rapazes, agora tenho o terceiro.”

P (1) “Nunca pensei muito nisso. Tento dar o melhor.”

A (1) “Eu acho que o professor deve ser igual com todos não deve resmungar mais com um rapaz só porque é rapaz.”

A (24) “Em relação à história da trompetista, penso que, se o professor lhe explicasse que precisava de lhe tocar para que ela percebesse melhor os exercícios, ela não levaria a mal. O ela saber que é tratada de maneira diferente pode não ser muito bom para ela, pode-se sentir discriminada por ser do género feminino.”

A (27) “Concordo com a A (21). Se for uma trompetista e tiver um professor a tocar-lhe, não é não ser correto, mas a aluna pode levar a mal. Portanto, num caso de uma aluna de sopros. Acho que um rapaz ou uma rapariga não interpreta de maneira diferente uma frase musical, acho que é a mesma coisa. Penso que o professor não deve fazer diferença porque, rapaz ou rapariga, são seres humanos.

Ainda relativamente a B, aqui são apresentadas referências que concordam com a distinção pelo género:

P (2) “Diria que as raparigas, na idade a que nós damos aulas, amadurecem mais cedo, portanto uma pessoa não precisa de andar tão preocupado se elas vão trabalhar, porque geralmente elas trabalham, são um bocadinho mais responsáveis, têm uma idade mental um bocadinho mais avançada. Com os rapazes é preciso que uma pessoa esteja mais preocupada, porque têm outro tipo de interesses, não são tão

organizados. Por outro lado, são um bocadinho mais corajosos a tocar, nesse aspeto é preciso puxar mais pelas raparigas. Mas depois também há de tudo.”

A (21) “Acho que se for uma professora a tocar num rapaz não tem tanto mal como quando é um professor a tocar numa aluna.”

A (23) “Eu, na minha opinião, penso que uma rapariga ou um rapaz, têm personalidades distintas, independentemente de serem pessoas diferentes. Os rapazes têm características mais parecidas uns com os outros e as raparigas com raparigas. Falo na forma de ver as coisas, por exemplo na maneira de fazer as frases...”

A (26) “Eu acho que quando é uma rapariga e um professor um pouco mais bruto e assim, acho que não pode falar com uma rapariga da mesma forma que com um rapaz. Por exemplo, penso que o professor de A23 não fala com ele da mesma maneira que com as suas alunas, por ele ser rapaz e por elas serem raparigas. Digo em termos de agressividade. Com uma aluna do 7º ano com certeza não fala da mesma maneira que com o A23, porque ela ficaria assustada e não resolveria nada.”

Relativamente ao diferente tratamento por parte dos professores no que concerne ao género do aluno (tal como foi referido na Parte I), reitera-se o estudo de Zhukov (2007). Com os dados que levantou determinou que as diferenças de género nas disposições de aprendizagem apresentam atitudes estereotipadas para a aprendizagem: sobretudo os alunos do género masculino favoreceram a abordagem séria (cinco dos seis alunos agrupados na categoria de sérios eram do género masculino) e as alunas demonstram comportamento geralmente complacente (seis dos sete agrupados na categoria de complacentes eram do género feminino). O autor define que ao alunos colocados na categoria de sérios tocaram mais durante as aulas, concordaram menos com os professores e utilizaram menos piadas que a média dos alunos. Os resultados também mostraram que este grupo de alunos estava atento, era atencioso e sério. Zhukov defende que estas características são frequentemente associadas àqueles que estão perto de iniciar a sua carreira profissional. Relativamente à categoria complacente (que associou ao género feminino), refere que as alunas tocaram menos e concordaram com os professores mais que os outros. A maioria usou frequentemente piadas e brincadeiras atribuídas a tentativas estudantis de antecipar e minimizar as críticas dos professores e retrataram comportamentos submissos associados ao ensino mestre-discípulo.

Rutter (1987) acrescenta que os rapazes são treinados para a realização mais elevada. Os pais e professores tratam de diferente forma o género masculino dando mais ênfase à sua formação, realização dos programas do ensino e sucesso (*idem*). Por outro, as meninas tendem a envolver-se mais facilmente num relacionamento próximo, a colocar mais ênfase no compromisso pessoal nas relações com os outros (Buhrmester e Furman, 1987, cit in Davidson et. al, 1998).

Estes resultados parecem apoiar a hipótese de que os professores poderão exigir mais e, portanto, serem mais aguerridos no tratamento do género masculino do que do



feminino. De facto, isto também foi constatado com as aulas observadas com o presente estudo. Não se trata de uma discriminação negativa apenas a valorização das diferenças e aproveitamento da melhor forma do potencial de cada um.

Segundo Arends (2008), as raparigas iniciam a sua escolarização à frente dos rapazes em termos de muitos fatores cognitivos, sociais e físicos, mas no 3º ciclo ficam para trás em termos de testes estandardizados. Dita-nos a experiência que se verificam diferenças e portanto não as podemos ignorar, parece coerente considerá-las não discriminando mas aceitando e integrando.

Para além dos constrangimentos anteriormente sinalizados, uma questão merece um olhar mais atento – o contacto físico. Há países que o proíbem por poder suscitar más interpretações mas de facto é muito útil tratando-se de um ensino que passa por questões motoras e sensitivas. Sugere-se que possa ser utilizado quando previamente explicado o seu objetivo. Culturalmente uma professora tocar num aluno não é tão ofensivo como o inverso e isto pode ser explicado quer pela representação da função maternal da professora quer pela educação ser tradicionalmente um campo dominado por mulheres. Nos anos 20, mais de metade dos diretores das escolas eram mulheres, no entanto, à medida que as escolas e os distritos escolares se foram tornando cada vez maiores, a percentagem de mulheres em posição de chefia foi diminuindo. Nos anos 70, apenas 13% dos diretores das escolas eram do género feminino. Segundo Sadker (1985, cit. in Arends, 2008), “As tendências atuais estão de novo a inverter esta situação e a proporção de mulheres na gestão escolar está em franco crescimento.”

Considerando que existe “um emaranhado de relações causais subterrâneas ao comportamento manifestado que são as grandes explicativas para a natureza e qualidade dos comportamentos constituintes da prática pedagógica” (Gonçalves, 2006), com a observação de aulas procurou-se de algum modo seguir um paradigma de análise da relação educativa baseado no pensamento do professor (consciências) e a sua extensão com a ação (competências). Daqui se ter seguido o modelo da observação e análise educativa proposto pelo investigador Fernando Ribeiro Gonçalves que se configura com as seguintes variáveis endógenas: competência epistemológica (ponto 1.3.1.1. das Grelhas de Observação), declarativa (1.3.1.2.), atributiva (1.3.1.3.), desenhadora de contextos (1.3.1.4.), negociadora de contextos (1.3.1.5.), negociadora de climas comunicacionais (1.3.1.6.) e competência em tomada de decisão durante a fase interativa do ato educativo (1.3.1.7.); por outro, foram consideradas como variáveis exógenas, os seguintes níveis de reflexão: consciência da ação (1.3.2.1.), na ação

(1.3.2.2.), para a ação (1.3.2.3.), em ação (1.3.2.4.) e o conhecimento prático profissional (1.3.2.5.). Não menosprezando as dificuldades colocadas à observação por terceiros (temporalidade, espuriedade, condições de cauda insuficiente, falta de linearidade explicativa) parte-se do pressuposto que se souber observar sabe-se compreender, intervir, melhorar e desta forma a observação e análise da relação educativa poderá constituir um verdadeiro instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional.

Relativamente à categoria C (muito boa consciência da ação nas aulas observadas) constatou-se que para uma mesma situação de ensino existiram diferentes comportamentos. Como exemplo, nas aulas em que os alunos são do género masculino [O (1), O (6), O (7) e O (9)]<sup>3</sup>, verificou-se menos delicadeza no discurso e no comportamento dos professores. Também existiu uma diferenciação de atividades de ensino tendo em atenção as características do aluno: o género, a idade, o estilo de aprendizagem [compare-se por exemplo O (3) com O (9)].

## **1.2. Papel e importância do professor**

Atendendo aos dados recolhidos, organizam-se as seguintes categorias:

- A) Convicção dos professores de que o seu papel é fazer com que os alunos aprendam e para isso reflitam sobre as estratégias de ensino.
- B) Convicção dos docentes de que fazem a diferença constatando a atitude e o progresso dos alunos. Consciencialização da grande responsabilidade de ser professor.
- C) Existência de preocupação, conhecimento aprofundado dos alunos e representação do professor como modelo a seguir quer porque “ensina tudo” quer porque influencie a forma de tocar o instrumento.

Relativamente à primeira categorização (convicção dos professores de que o seu papel é fazer com que os alunos aprendam e para isso reflitam sobre as estratégias de ensino), seguem-se exemplos que enfatizam o fazer aprender:

P (1) “ (...) se eu explico número suficiente de vezes. Por exemplo, às vezes tenho de dar dois ou três exemplos para encontrar palavras que funcionam com o aluno. Não posso dizer sempre as mesmas palavras porque todos ouvem de diferente forma. Por exemplo para relaxar, uso expressões como “lenço de seda” ou “esfregona”.”

P (2) “Uma pessoa à medida que vai conhecendo o aluno, vai também vendo qual é a melhor maneira de chegar a eles, de eles aprenderem.”

P (4) “Quero que os alunos aprendam mais, com mais gosto, mas mais quantidade não.”

P (5) “O papel do professor é ser competente e ter carisma para cativar o aluno.”

---

<sup>3</sup> A letra O refere-se às Observações de aulas. Para mais detalhe da fonte, consultar o quadro explicativo da amostra, nomeadamente Quadro VI – Registo de aulas – Observação – O, na Parte II, ponto 2.1. Definição e caracterização da amostra.

Ainda no que concerne à categoria A, seguem-se referências que enfatizam o refletir sobre as estratégias:

P (2) “Depois, com cada aluno é preciso uma estratégia diferente: há alunos que é preciso andar em cima deles, outros não, outros que precisam de ser tratados como bebês, outros que é preciso tratá-los como adultos, outros que se tem de usar uma voz grossa, outros que é preciso falar calmamente. Uma pessoa à medida que vai conhecendo o aluno, vai também vendo qual é a melhor maneira de chegar a eles, de eles aprenderem. Há alunos com que nunca se consegue mas com outros percebe-se e a partir daí as coisas tornam-se mais simples.”

P (3) “Tento arranjar estratégias diferentes para que eles aprendam melhor. A linguagem é diferente, menos elaborada, mais fácil para eles compreenderem, outros termos para explicar a mesma coisa ou muitas metáforas. O tipo de repertório é um bocadinho diferente para que seja mais fácil eles aprenderem. Muitos exercícios ajuda para que aprendam mais. Mas o que interessa mesmo é o tipo de linguagem, só isso já ajuda para que eles entendam melhor.”

P (4) “Procuro construir esse progresso do aluno e vou-me adaptando a ele. Na minha idade sinto que já não tenho de procurar mais porque resulta isto. Simplesmente estou atento todos os dias, estou a fazer aqueles meus 50% com cada aluno. Agora, quando estou eu com 40% fico doente e digo-te não durmo, isso não pode ser porque a a saúde em primeiro lugar, embora nem sempre me sinta culpado, eu sei que dei só 40%. Mas infelizmente, os últimos tempos nos levam a isso, damos cada vez menos daqueles 50. Isso tenho pensado muito, é verdade.”

Com estes dados, desmonta-se o conceito do senso comum do que é ensinar. O conjunto de evidências que a investigação proporciona sobre este entendimento, patente em várias revisões da literatura (Roldão, 2009; Estrela et al., 2005), de que ensinar é dar a matéria, organizar a apresentação de conteúdos, realizar conjunto de tarefas de treino e consolidação, é contrariado com as ideias anteriormente citadas de fazer com que os alunos aprendam mais e com “mais gosto” passando pela função do professor em ter “carisma para cativar o aluno”.

Relativamente à categoria B (convicção dos docentes de que fazem a diferença constatando a atitude e o progresso dos alunos), a seguir são citados exemplos que enfatizam o saber que se está a fazer a diferença pela atitude e progresso dos alunos:

P (1) “Vejo nos progressos do aluno e também nos mais fechados é possível abrir-lhes a mente, mudar-lhes o comportamento e esculpir o caráter também. Deve-se saber que se está a fazer a diferença.”

P (3) “Acho que podem e devem tentar fazer a diferença. Pela atitude do aluno, pelo que demonstra e pelo que o aluno trás na aula seguinte, isso dá para ver se estamos a conseguir fazer a diferença ou não. Não precisa de vir com a obra decorada, muito bem preparada, basta vir com uma atitude um bocadinho diferente perante a obra, com uma sensibilidade diferente, que tenha pensado naquilo que o professor pediu. Isso dá para saber se estamos a fazer a diferença ou não.”

P (5) “ (...) porque a saúde mental, a realização do jovem e o seu futuro brilhante depende do que o professor faz.”

Ainda no que diz respeito à categorização B), aqui apresentam-se testemunhos que enfatizam a responsabilidade do professor semelhante à do médico:

P (3) “Quando vamos a um médico, desconfiamos se ele está de mau humor ou se não se sinta bem na profissão em que está, é uma profissão demasiado importante. Para nós é a mesma coisa. Se não tivermos um professor bem emocionalmente, a relação pedagógica, os alunos e a aprendizagem vai refletir isso porque não temos um professor com vontade de ensinar. Logo o aluno, vai “andar por ver andar os outros”, como se costuma dizer. Não vai ser um aluno com muita intensidade, atividade...”

P (5) “Se o professor não tem consciência que influencia o futuro do aluno, mais vale escolher outra coisa para fazer. É uma responsabilidade como a dos médicos, são pessoas que têm uma importância vital. A responsabilidade dos professores não é mais pequena. Os resultados são mais diluídos no tempo, mais impercetíveis, mas quem se candidata a professor tem de saber isso.”

Com Shulman (1987, cit in Roldão, 2009) reitera-se a importância do professor semelhante ao médico, na função específica e profissional, para além do saber:

Tal como o médico não se afirma pelos saberes de Biologia ou Química, que todavia tem de dominar, (...) mas pelo modo específico como sabe conduzi-los e mobilizá-los para o desenvolvimento da sua função específica, profissional, traduzida no ato médico, assim o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, conteudinal, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber - conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do ato de ensino.

Continuando com a analogia ao papel de médico, acrescenta-se que “a realização do jovem e o seu futuro brilhante depende do que o professor faz”, do cuidado e da preocupação com o outro. Partilha-se com Rubem Alves (2010):

Adoramos o médico não pelo seu saber, não pelo seu poder, mas pela solidariedade humana que se revela na sua espera meditativa. E todos os seus fracassos (pois não estão, todos eles, condenados a perder a última batalha?) serão perdoados se no nosso desamparo, percebermos que ele, silenciosamente, permanece e medita, junto connosco.

Relativamente à categoria C (existência de preocupação, conhecimento aprofundado dos alunos e representação do professor como modelo a seguir na forma de tocar o instrumento), aqui são citados exemplos que enfatizam a preocupação do professor pelo aluno:

A (14) “Há professores preocupados com os alunos, querem saber o que andam a fazer (se estudam ou não) mas há professores que não querem saber (os alunos que se desenrasquem). Tudo depende dos professores. Acho que deviam ser preocupados ... claro que se um aluno não quiser aprender, é muito difícil um professor puxar por ele, mas o professor deve ser dedicado para o aluno também ser. Às vezes o professor também desanima quando o aluno depois de dois anos, percebe que o aluno não quer, não colabora...”

A (21) “Principalmente os professores de instrumento estão muito ligados aos alunos. Sinto isso com o meu professor, que está sempre preocupado com os alunos (...)”

Em segundo, quanto à representação C, aqui são citados exemplos que sublinham o facto dos professores de instrumento conhecerem bem os seus alunos:

A (13) “Também já sabe trabalhar mais os nossos problemas específicos... Por exemplo, eu tenho problemas a fazer mudanças de posição, a minha professora já sabe que exercícios são mais adequados para eu melhorar. Enquanto que os outros professores não sabem porque não conhecem o método de trabalho que estou habituada, nem os meus problemas mais específicos.”

A (22) “Acho que sou importante para o meu professor porque ele trata-me bem, está muitas vezes dentro das minhas situações familiares, complicações e apoia-me.”

Em terceiro, relativamente à categoria C, seguem-se citações que enfatizam a importância do professor como modelo:

A (12) “Se fizermos tudo aquilo que os nossos professores nos ensinam, conseguimos ser exatamente aquilo que os nossos professores são.”

A (17) “Quando formos profissionalmente violinistas, vamos ser de certa forma como eles, se tocarmos como eles nos ensinaram.”

Em síntese, e chamando mais uma vez a diferenciação pedagógica (veja-se o ponto 1.1.), será importante respeitar o discurso musical e as diferenças musicais dos alunos, integrando experiências musicais diversas e as diferentes formas de atividades musicais de performance e apreciação (Swanwick, 2003).

Relativamente à mesma categoria (C), seguem-se referências que enfatizam o facto do professor ensinar tudo:

A (14) “No futuro, nós vamos ser a reflexão do que eles são, porque eles ensinam-nos tudo o que sabem.”

A (23) “Acho que sou importante para o meu professor porque ele também é importante para mim. Ele é meu professor, ensina-me tudo o que sei, tudo o que aprendi até agora em relação ao instrumento e em questões pessoais.”

A (3) “O professor de instrumento é muito importante mas os outros também porque nos dão cultura, nos ajudam. O professor de instrumento faz tudo em geral: tira dúvidas e acrescenta mais uma lição de moral, por exemplo.”

Aqui realça-se o facto do aluno ver também no docente modelos de comportamento, maneiras de ser e de viver, investimento noutras coisas que não o seu saber. No caso da educação especializada, Mannoni (1973, cit in Postic, 2008) realça o progresso que o adolescente faz em contacto com um artesão, através da adoção de traços de conduta (dependentes da função assumida socialmente e da relação íntima que a pessoa mantém com o seu ofício e com os outros). Este tema será desenvolvido no ponto 4.7. Identificação com o docente.

Por fim e ainda no que concerne à última categorização, apresentam-se evidências que enfatizam o facto do professor ensinar e influenciar na forma de tocar:

A (1) É importante porque sem ele nós não evoluímos na forma de tocar: na técnica e musicalmente.

A (2) “Eu também acho que sim porque se nós queremos ser músicos temos de ter instrumento, de saber tocar o instrumento. Na área da música, é o mais importante porque sem o nosso professor não conseguimos fazer o que os outros professores nos pedem. Em relação à sociocultural, se queremos ser músicos, é o mais importante.”

O aluno não é uma tábua rasa ou uma mente vazia logo o professor não constrói a partir do zero. Muitas vezes o professor choca de frente com as concepções dos alunos. Para isso sugere-se que se abra um espaço de discussão, a não censura imediata às analogias falaciosas, às explicações animistas, aos raciocínios espontâneos. Antes trabalhar a partir das representações dos alunos, avaliá-las para as aproximar dos conhecimentos a serem ensinados. Neste seguimento, os professores demonstraram preocupação pelos alunos e estes afirmaram que os seus professores são aqueles docentes que melhor os conhecem. Educar passa por apropriar o património cultural (e

as situações familiares), utilizando-o e recriando-o no âmbito da vida e das relações que se estabelecem. Por outro, dentro da sala de aula, o docente também poderá “interessar-se pelos erros, aceitando-os como etapas estimáveis do esforço de compreender, esforçar-se, não corrigi-los (...) proporcionando ao aprendiz, porém, os meios para tomar consciência deles, identificar a sua origem e transpô-los.” (Perrenoud, 2000). Os professores conhecem as dificuldades particulares do aluno, os problemas técnicos do desempenho instrumental e podem procurar trabalhá-los com exercícios específicos (tema desenvolvido no ponto 1.5. Planificação e avaliação).

### **1.3. Compromissos com contextos mais amplos de aprendizagem**

Atendendo aos dados coletados nas entrevistas e nas aulas observadas, procede-se à respetiva organização nas seguintes categorias:

- A) Conhecimento do contexto mais amplo de aprendizagem do aluno na escola e conexões com várias disciplinas que fazem parte do currículo.
- B) Valorização da organização da escola: do ensino integrado e das reuniões de avaliação.
- C) Insuficiente competência negociadora de cenários curriculares mas boa consciência na ação.

Relativamente à primeira (conhecimento do contexto mais amplo de aprendizagem do aluno), seguem-se exemplos que referem o conhecimento da vida dos alunos:

P (1) “(...) estando a par dos problemas do aluno, às vezes também não se deve meter muito na vida, porque alguns não gostam e então temos de esperar um pouco, não é?”

P (3) “Costumo conhecer bastante o contexto todo do aluno. Pelo menos procuro conhecer o contexto social, familiar, basicamente é mesmo o contacto com o aluno e com os pais, eu tento estabelecer um contacto muito direto com o aluno.”

Ainda em relação à categoria A (conhecimento do contexto mais amplo de aprendizagem do aluno), seguem-se exemplos que referem as várias disciplinas com as quais existem conexões:

P (1) “Sobretudo sobre as disciplinas de Formação Musical, Solfejo e História da Música, porque são as que têm maior proximidade com o instrumento.”

P (3) “ (...) deve conhecer o trajeto do aluno na escola, se é bom aluno nas outras disciplinas, se é bom aluno na Orquestra, em Música de Câmara, em todo esse tipo de atividades porque depois está tudo relacionado, umas coisas com as outras e é bom para a formação deles. Se o professor acompanhar a formação do aluno nesse aspeto, em princípio a formação do instrumento também vai sair enriquecida. Procuro conhecer e informar-me dos resultados que tiram nas disciplinas sociocultural e nas artísticas e estar mais envolvido no sentido de eles saberem que, aqui na escola, para além dos professores das disciplinas, têm o professor de instrumento que está atento ao que se faz e que vai procurar responsabilizá-los para que tirem melhores resultados nas outras disciplinas para além do instrumento.”

P (3) “Eu procuro integrar sobretudo com as disciplinas teórico-práticas, tento ir mais ou menos a par com as coisas que são feitas em Formação Musical ou até em Análise (um pouco mais difícil). Mas sei que a Formação Musical também tenta fazer o mesmo, porque sei que os professores dessa disciplina tentam ajudar com as obras que os alunos estão a estudar na disciplina de instrumento (a solfejar, a aprender o ritmo e por aí fora).”

P (4) “Se o professor começa a dar aula da 1ª Sonata de Beethoven para violoncelo e piano que foi escrita há 220 anos. Ensino o contexto histórico: Beethoven na Europa central, no séc. XVIII e o aluno pode preparar alguma coisa sobre esta época para compreender quando a obra foi escrita. Em primeiro lugar instrumento / música e história. Com a história nós aprendemos porque podemos evitar os nossos próximos erros, não nos condenamos a viver outra vez os piores capítulos. Na tal sonata, o aluno pode descobrir que foi escrita para uma tal rainha alemã, no reinado de Frederico II, na Alemanha, em 1796, vai ver que movimentos revolucionários existiam nessa época, a expulsão dos Jesuítas da Europa, ou a Revolução Francesa e Napoleão. Marquês de Pombal foi o primeiro a expulsar e Frederico II o último. É muito interessante quando alunos descobrem isso e depois trazem para a aula. É uma pequena vitória, aprender na aula de violoncelo um pouco de história. Em segundo lugar, as ligações do instrumento com outras artes.”

O facto de haver em primeiro lugar mais referências às disciplinas e ao conhecimento da vida do aluno, pode induzir à preocupação pela busca de proximidade na interação professor/aluno (a desenvolver na dimensão da afetividade).

Quanto à categoria B (valorização da organização da escola), seguem-se citações que enfatizam o ensino integrado e as reuniões de avaliação:

P (2) “Não se passa o mesmo nas outras escolas em que não têm este partilhar que está acentuado por tocar em orquestra, fazer música em grupo, ter horas comuns de estudo, ter disciplinas de música em conjunto, isso é que faz com que aprendam mais.”

P (5) “Na escola profissional existe muita interação entre as disciplinas. A alavanca mais importante para conseguir esta integração das várias disciplinas, dos vários conhecimentos, aqui, na escola profissional, é a organização de toda a escola. O currículo da escola está organizado para conseguir esse tipo de relação e integração. No conservatório, onde o aluno numa escola estuda música e noutra escola estuda as outras disciplinas, ou ainda faz atividades extra, o centro de ligação deve ser a família. O condutor organizador dessa ligação, não pode ser a escola, não se sabe quem é, não pode ser o professor de instrumento porque só está num lado.”

P (5) “No ensino integrado esse papel é assumido pela escola: orienta, organiza o tempo dos alunos, educá-los nos seus gostos e sua cultura geral. Aqui temos estudo acompanhado, aulas de trabalho individual, tempos para preparação de trabalhos das outras disciplinas, com acompanhamento de professores, funcionários e acompanhados quase diariamente dos Responsáveis de Curso ou de representantes da direção.”

P (4) “Posso saber se o aluno não estuda bem para português e chamo a atenção logo na primeira aula depois da reunião. Em cada reunião de avaliação aponto todas as notas dos meus alunos de violoncelo, aponto todas, todas, todas, de todas as disciplinas...”

P (5) “Nós estamos em contacto permanente: quando temos esse tipo de reuniões de avaliação em que se fala de um aluno em todas as disciplinas, nós conhecemos os resultados de todas as disciplinas de um aluno, também por outro lado estamos em contacto direto com os outros colegas professores das outras disciplinas, isso é uma mais valia.”

Releva-se a importância dada às reuniões de avaliação qualitativa, de final de módulo, onde todos os professores de cada nível/ano/turma se reúnem para refletir, em conjunto, possíveis ações de acompanhamento e de compromisso, com vista a contribuir para o sucesso educativo dos alunos. Neste âmbito, divulgam-se os resultados quantitativos das várias disciplinas de cada aluno: as informações relativas ao aproveitamento global, a assiduidade e rendimento escolar. Os professores partilham

informações sobre os principais problemas e dificuldades diagnosticadas e as medidas e estratégias a desenvolver no módulo seguinte, possíveis ações de acompanhamento e de compromisso, com vista a conhecer todo o contexto de comportamento e aprendizagem do aluno, para além do que conhece das suas aulas individuais.

No que concerne à categoria C (competência negociadora de cenários curriculares e consciência na ação), com a observação de aulas constatou-se que os professores possuem uma competência negociadora de cenários curriculares insuficiente. Apesar de parecem ter boa consciência na ação, conhecimento do contexto mais amplo da aprendizagem dos alunos e verificação do estudo individual do aluno realizado em casa, esporadicamente reconfiguram contextos curriculares e não integram o resto do currículo no ensino individual de instrumento. Apesar de nas entrevistas transmitirem que fazem ligações com as outras disciplinas curriculares e que conhecem o contexto da vida do aluno, nas aulas observadas não se constatou de forma tão evidente. Acredita-se que sabem a necessidade desse compromisso mas na prática não o implementam tanto quanto julgam, por considerarem que as prioridades são o ensino específico de determinada questão técnica, a resolução de assuntos que na ação parecem prioritárias.

Pode-se concluir que apesar do conhecimento em geral da vida do aluno, não existe, na prática, negociação ou compromisso tão efetivo. Isto corrobora os resultados do estudo de Gaunt (2008): os professores tinham por um lado um conhecimento e uma forte base na construída a partir da sua experiência profissional e como músicos, por outro lado, um forte compromisso para permitir que os seus alunos desenvolvessem habilidades musicais, técnicas e profissionais relativas à performance. Os processos que descreveu para as aulas individuais lembram os processos de reflexão em ação, mas o potencial de integrar o ensino *one to one* no resto do currículo e a abertura a mais ricos e diversos contextos de aprendizagem raramente foram postos em prática.

Apesar dos professores referenciarem pontes com disciplinas como Formação Musical, História da Música, Análise e Técnicas de Composição, Orquestra, em Música de Câmara, História ou Português (evidências relativas à categoria A), com a observação de aulas isto não se constatou. Concluindo-se que, na realidade a perspetiva técnica ainda se encontra demasiado presente no ensino na música e essa razão deve-se ao facto da formação dos docentes ainda se ter muito influenciado nessa ótica (veja-se 1.5. Experiência e formação). O ensino demasiado centrado no desenvolvimento de habilidades para a execução instrumental e na audição focada nos elementos musicais e organização, perde o sentido do todo musical que não é dada pela compreensão analítica



e fragmentada. De facto, será necessário um envolvimento profundo mas nunca perdendo o sentido musical que justifica a existência artística e criadora da música.

#### 1.4. Motivações dos docentes

Propõe-se apresentar a análise dos dados obtidos, com base nas seguintes categorizações:

- A) Identificação com os resultados positivos dos alunos (verem o seu crescimento).
- B) Vivência dos sentimentos e emoções positivas que estão associadas ao sucesso dos alunos.
- C) A motivação dos alunos gera a do professor.

A categorização A é suportada pelas seguintes evidências:

P (5) “Identifico-me com os resultados dos alunos quer a nível de instrumento quer das outras disciplinas.”

P (2) “Sinto-me responsável pelo que eles vão fazer, basicamente, durante a vida deles. Eu sei que se eles tiverem agora uma boa aprendizagem, vai ser fundamental para um dia serem bons violinistas, bons professores, bons músicos de orquestra ou de música de câmara, portanto, sinto que é meu dever e responsabilidade, orientá-los o melhor possível nesta fase. É complicado mas uma pessoa tem de procurar... Motiva-me saber que daqui a 10 anos esses alunos vão olhar para o trabalho que nós fizemos e vão achar que o trabalho que fizemos aqui na escola foi fundamental, foi o que os pôs bem orientados.”

P (5) “Este investimento, quando vemos os resultados, os alunos desenvolvem-se, crescem, ficam mais inteligentes, bons músicos, com qualidade artística...”

A categorização B é suportada pelas seguintes evidências:

P (2) “Dar aulas é um desafio, cada dia há sempre um problema diferente para resolver, um puzzle para resolver. O facto de uma pessoa não saber bem o que vai acontecer quando chega à sala de aula, temos de improvisar às vezes e criar situações favoráveis para que o aluno resolva certos problemas que não sabem.”

P (5) “Tenho satisfação quando têm um bom resultado, quando fazem alguma coisa, mesmo sendo pequena. Todos ficamos contentes quando o investimento que fizemos é remunerado de alguma maneira.”

P (4) “Todos os resultados positivos dão-me alegria e empurram-me para a frente. Até fico com arrepios, quando me lembro de alguns alunos que tive para trás, não são só aqueles alunos de 20, são alunos que conseguiram dar um passo para a frente e se sentem felizes com a música.”

A categorização C é suportada pelas seguintes evidências:

P (1) “A gente ganha energia quando o aluno trabalha e faz o que a gente manda...”

P (3) “Eu gosto muito quando, mesmo num aluno com mais dificuldades, sinto um pequenino avanço: quando um aluno chega à aula e mostra que gosta do trabalho e se mostra motivado e mostra aquela melhoria, isso para mim, é uma motivação enorme para continuar a trabalhar, nem que seja apenas uma única passagem pequenina que venha bem estudada. Para mim isso é ótimo.”

P (5) Quando vejo os resultados, o interesse dos alunos, o progresso, eu senti que realizei os meus objetivos pessoais.”

O que mais motiva e modera o trabalho dos professores é o facto de vivenciarem os resultados positivos dos alunos (verem os seus progressos, “não só os 20” mas também os “pequeninos avanços”) e ao se identificarem com esses sucessos,

experienciam os sentimentos e emoções positivas que estão associados a estas situações (satisfação, alegria). Será possível buscar o êxito escolar:

- Conhecendo as causas do êxito ou do fracasso numa determinada tarefa e assim criando motivação intrínseca;
- Com o reconhecimento do êxito do aluno, por parte do professor, de uma determinada tarefa, motivando mais que o reconhecimento do fracasso, e se aquele for público, como audições e concertos, melhor.
- Com o registo dos progressos (filmagem ou gravação áudio das audições, por exemplo) na consecução das metas propostas e, desta forma, aumentando a motivação intrínseca.

Por outro lado, os docentes referem outra alavanca para a sua motivação na docência: a atitude positiva, o interesse e o trabalho dos alunos. E fecha-se assim o círculo: motivação do aluno gera a do professor, que novamente impulsiona a do docente.

### **1.5. Planificação e avaliação**

Atendendo aos dados recolhidos nas entrevistas aos professores e com a observação de aulas, destacam-se as seguintes categorias:

- A) Escassa realização da planificação sistemática.
- B) Valorização da avaliação realizada em cada aula em detrimento da avaliação a longo prazo ou sumativa, de final de módulo.
- C) Insuficiente e suficiente recurso sistemático à autoavaliação.
- D) Insuficiente e suficiente prática do reforço positivo.
- E) Excelente competência atributiva e competência na tomada de decisão durante a fase interativa do ato educativo.
- F) Suficiente oportunidade de identificar os progressos e dificuldades, de aprender com próprio erro.

Estas categorizações são suportadas pelas seguintes evidências - relativamente à primeira (realização da planificação):

P (2) “A planificação a médio e longo prazo. Nunca dá para planear as coisas ao milímetro mas tento ter um método de escolha de repertório que o aluno vai desenvolver nos próximos 3, 4, 5 anos. Há um progresso dentro do próprio repertório que tenho já bem esquematizado. Isto porque já tive uma geração de alunos em 5 anos que me permitiu construir essa sistematização do repertório. A planificação tento fazê-la mais nesses aspetos, a médio, longo prazo, quais são os problemas: se o pulso precisa de ir mais para baixo, se o arco precisa de andar direito na cordas. Nessa planificação a médio prazo, escolha o repertório necessário, depois a planificação a curto prazo acontece mais em situações de emergência. Por exemplo, provas que se aproximam e tem de se fazer um plano em conjunto com os alunos: eu obrigo-os

a sentarem-se e a fazerem um plano do que vão fazer nessa semana, do que vão estudar, o quê, como, quando e quanto tempo. Para mim, é a verdadeira planificação a curto prazo. Agora é a planificação a médio prazo que mais utilizo: semestre a semestre ou de módulo a módulo, ou pode ser até 5 anos, a carreira deles toda aqui na escola.

P (3) “(...) a planificação não tanto...[risos]...Nós consideramos sempre a planificação quanto mais não seja no início do módulo temos de escolher o repertório, isso procuro com muito cuidado. Agora aula a aula, não sou assim muito organizada, não faço uma planificação muito específica.”

P (4) “Posso planificar de uma para outra aula. Já fiz isso e abandonei por ali, não é por aí que faço agora, é o contrário. Faço uma planificação de longa duração, onde quero chegar e quem é esse aluno. Assim se tenho seis anos para ensinar a esse menino, então faço um plano. Pode ser reduzido mas é uma meta que tenho. Esses seis anos divido em seis capítulos.”

P (4) “Das minhas planificações (não tem nada a ver com planos que deviam ser) mostro-te alguém que já acabou o ano passado. A escola devia primeiro formar membros de orquestra sinfónicas e teatros, membros de orquestras de câmara, líderes, chefes de naipe, concertinos e solistas ou professores de música nas escolas primárias, instituições de arte ou professores de música no ensino vocacional – estas são as metas que tenho sempre há 20 anos para cada aluno. O aluno pode mudar, mas tem de ter essas 6 opções, se não tiver acho que fiz mau trabalho.”

Dos cinco professores entrevistados, apenas três consideram a planificação sendo esta a longo prazo, por semestre, o repertório que cada aluno estudará de acordo com os objetivos determinados pelo programa pré-definido e com as características a desenvolver em cada aluno. No seguimento desta ideia, (re)planifica-se considerando também as saídas profissionais possíveis. As razões podem ser a herança do ensino da música tradicionalmente de forma oral e a falta de formação para a docência de instrumento. Mesmo considerando que o ensino da disciplina de instrumento esteja centrada na repetição de ações motoras, sugere-se que a planificação seja mais valorizada e mais centrada nos objetivos (o que melhorar) e menos nos conteúdos (o repertório a estudar).

No que concerne à categoria B (realização da avaliação), seguem-se evidências:

P (2) “A avaliação é para mim eles saberem o que estão a fazer. Na autoavaliação, eles terem consciência do que estão a fazer. Isso faz-se em todas as aulas, de uma forma orgânica, nem penso, nem lhes pergunto porque está subjacente ao trabalho que se faz. Uma pessoa pergunta : “Olha, achas que isto saiu bem?” Isto é a autoavaliação, isso já está inserido na mecânica da aula.”

P (3) “A avaliação sim, em cada aula. Tento que os alunos participem com simples perguntas: se sabe o que está a fazer, se evoluiu, se é capaz de fazer um resumo da aula e por aí fora, isso sim. Embora não as anote, não as escreva.”

P (4) “Durante uma aula podemos encontrar dezenas de pequenas alegrias e pequenos sucessos, provavelmente concentramo-nos muito naquilo que o aluno vai tocar na prova, mas essa não interessa para nada. O aluno faz dezenas de provas na aula e são essas que fazem o aluno crescer e ter conhecimento.”

P (4) “No fim de cada um, de cada ano letivo, não uma semana ou um módulo, faço esta avaliação. Vejo onde cheguei e se consegui chegar à meta. Se sim, estou muito bem porque no fim do sexto ano vou estar no lugar onde queria chegar. No meio desses caminhos, se alguma coisa não correr bem tenho de reavaliar, vejo se aquilo foi certo ou não, se o aluno correspondeu às minhas expectativas ou não, porque os alunos podem mudar, podem desenvolver velocidades diferentes daquilo que estava a prever no início do curso. A partir daí adapto, coloco outra meta e faço outro caminho, outra pequena planificação.”

Nos discursos dos docentes existe a valorização da avaliação realizada em cada aula (dos pequenos progressos) em detrimento da avaliação a longo prazo ou sumativa, da prova de final de módulo.

Por outro, a comprovar a categoria C (insuficiente e suficiente recurso sistemático à autoavaliação), nas nove aulas observadas verificou-se de forma insuficiente e suficiente o recurso sistemático à autoavaliação por parte do aluno. Ao contrário do discurso apresentado nas entrevistas, nas aulas filmadas, apesar dos docentes colocarem questões, estas não tiveram o objetivo para o conhecimento do processo de metacognição, do auto conhecimento do desempenho, do progresso, da síntese da aula, não existiu a autorregulação da performance. Com as entrevistas constatou-se a consciencialização do não registo da avaliação aula a aula, sugerindo a realização da avaliação de forma desorganizada, não regular ou pouco metódica.

A confirmar a categorização D, apenas num terço das aulas, verificou-se de forma insuficiente e suficiente a prática de reforço positivo das aprendizagens. Talvez por isso, em dois terços das aulas observadas, o aluno pareceu sentir-se muito motivado com as práticas de avaliação realizadas, demonstrou ser ativo e participativo. Os critérios de avaliação parecem ter sido apropriados pois o professor prescreveu muito bem como o aluno deveria praticar. No entanto, considera-se pertinente lançar o desafio: utilizar com mais frequência o reforço positivo no ensino pois, segundo o pressuposto da teoria de Skinner ou Teoria do Comportamento Operante, o comportamento humano é resultado das influências dos estímulos do meio (Skinner, 1974). Ao entender como estes últimos influenciam o comportamento do homem, pode-se intervir, simplesmente manipulando os estímulos que agem sobre o indivíduo. O reforço é o conceito central desta teoria comportamental (ou behaviorista). Desta forma, todos aqueles comportamentos que os nossos alunos manifestam e que pretendemos que eles mantenham, devem ser reforçados. Frequentemente, os professores atuaram no sentido contrário: quando o aluno fez algo de errado, esse aspeto recebeu mais atenção; nas aulas observadas, constatou-se que o professor deu mais atenção a uma dificuldade técnica ou musical numa determinada peça ou estudo, e poucas vezes deu atenção a um comportamento desejável, uma passagem bem realizada, uma frase bem formada, por exemplo.

No que concerne à categorização E, em todas as aulas, os professores utilizaram conhecimentos declarativos de índole avaliativa, analisaram, interpretaram, conferiram significado e avaliaram o problema, demonstrando uma muito boa competência atributiva. Da mesma forma, também utilizaram conhecimentos condicionais de índole avaliativa, demonstrando uma muito boa competência na tomada de decisão durante a fase interativa do ato educativo. Em todas as aulas existiu um muito bom *feedback* sobre as aprendizagens dos alunos. Como afirma Ribeiro Gonçalves (2006), “O professor é

um ser axiologicamente avaliador” mas os resultados que confirmam esta representação evidenciam uma avaliação formativa na perspectiva neobehaviorista: a análise de resultados num quadro de definição de objetivos e tarefas que testam cada um desses objetivos. A avaliação parece ainda ser utilizada sob os princípios da terceira geração da avaliação, Geração da Formulação de Juízo ou denominada por Madaus & Stufflebeam, a Idade do Desenvolvimento (1958 – 1972). Este tipo de avaliação segue o paradigma da “Pedagogia para a mestria” de Benjamin Bloom que integra as seguintes categorias: recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Há uma ordem hierárquica nesta taxonomia: as operações cognitivas de base e mais valorizadas são a recordação e a compreensão, as de topo são a avaliação e a criação. Com efeito, vários autores defendem que o modelo é particularmente eficaz no ensino dos conceitos básicos, na transmissão de informações e na realização de tarefas de aplicação. A sua eficácia é menor quando estão em causa aprendizagens que pressupõem operações de análise, síntese e avaliação. Ainda a acrescentar, o modelo tem sido criticado por incentivar o desenvolvimento das aprendizagens rotineiras e repetitivas, baseadas na memorização dos conceitos. A directividade do processo de ensino e o ênfase nos conteúdos disciplinares, em prejuízo da autonomia do aluno e da aquisição de competências cognitivas, tem sido objeto de crítica por parte dos autores que defendem perspectivas cognitivistas e personalistas. Estes autores consideram que o modelo de Bloom não ensina o aluno a aprender, não promove a autonomia da aprendizagem e não é indutor de atitudes de investigação (Peixoto, 1995). Estas críticas são realizadas sobretudo por defensores acérrimos das teorias não comportamentalistas, dos movimentos pedagógicos não diretivos e libertários. No entanto, considera-se que o seu legado educacional mantém uma grande atualidade e eficácia nomeadamente na planificação rigorosa por objetivos do processo de ensino e aprendizagem porque “o professor deveria antecipar todos os problemas e dificuldades” (Peixoto, 1995). Curiosamente, isto não se verifica aula a aula, mas a longo prazo, como se constata com as evidências anteriormente mostradas com a explicação da categorização A (realização da planificação).

Relativamente à categorização F (aprendizagem a partir do erro), na totalidade das aulas registadas, verificou-se que de forma suficiente e boa, o aluno teve oportunidade de identificar os seus progressos e dificuldades, de aprender com próprio erro. Pelo concluído em 1.2. (Papel e importância do professor), concretamente o facto do docente

conhecer o aluno e as suas dificuldades, pode explicar esta categorização. Poderá ainda tornar-se excelente a estratégia da aprendizagem com próprio erro.

#### **1.6. Experiência e formação para a docência**

Propõe-se organizar os dados recolhidos nas entrevistas no que diz respeito à experiência e formação para a docência, com base nas seguintes categorias:

- A) Relevância da formação académica como pedagogo e instrumentista e em segundo da experiência profissional e de vida.
- B) A transmissão de conhecimentos e o facto de constituir uma alternativa de emprego fundamentam as razões da atividade de docência.

Relativamente à primeira categoria, seguem-se as evidências que a alicerçam:

P (1) “As duas coisas. Alguém que tem problemas de tocar não pode dar bem aulas. Sabemos que há pessoas que pegam no instrumento e quase não sabem como tocam mas tocam bem. Mas são poucas. Se calhar, essas nem conseguem imaginar os problemas dos outros porque nunca os tiveram. Por isso, em geral, é preciso saber pedagogia e método no sentido de técnica.”

P (3) “Eu sinto um bocadinho essa falta, às vezes, pois não tive tanto essa formação. Acho que as duas deviam andar em conjunto e no ensino superior não andam tanto, não estão ambas contempladas. Tenho pensado muito nisto ultimamente, não acho que uma seja mais importante que outra. Talvez dependa dos graus dos alunos, se calhar, aqui na escola – escola profissional – talvez a parte pedagógica seja mais importante do que a formação no instrumento, mas por exemplo, para uma formação mais avançada é muito importante a formação no instrumento.”

P (1) “Acho que também contam as experiências que se captam nos vários sítios. Deve-se sempre estar atento e curioso a coisas novas porque tudo tem evolução. A experiência académica e a experiência de vida são ambas importantes.”

P (5) “Se não tiver estes conhecimentos, o professor fica um bocado isolado, digamos. Isolado no sentido de puder influenciar o aluno através de outros meios a não ser o próprio estudo, a própria peça, as obras diretamente. Pode influenciar o aluno através das outras artes, dança, ballet, dos outros géneros musicais, literatura, pintura... Está tudo ligado e se uma pessoa não conhece, fica de repente isolado e privado de meios.”

Os professores acreditam que a formação para a docência de instrumento deve passar pela formação académica como pedagogo e instrumentista e em segundo enfatizam o valor da experiência de vida.

As referências que justificam a segunda categoria (razões da atividade de docência) são:

P (2) “Vim parar ao ensino porque achei que devia começar a fazer alguma coisa depois de tantos anos a estudar, comecei a achar que devia começar a fazer alguma coisa pela minha própria cabeça, construir as minhas ideias. Em vez de estar sempre a seguir o que alguém me explicava ou seguir um caminho que outra pessoa queria, um professor queria, achei que tinha chegado a altura para traçar o meu próprio rumo.”

P (4) “Porque trabalhei no campo da música como artista, na orquestra e depois pensei que já era suficiente andar de um lado para outro, dar concertos e concertos e concertos, pensei que estava na altura de dar alguma coisa daquilo que aprendi como músico. Nos dois últimos anos como músico foram 300 concertos. Portanto tinha chegado a altura: “Já sei como é tocar na orquestra, ser músico, agora quero entregar isso aos outros.” Essa foi uma razão.”

P (3) “De certa forma porque havia poucas hipóteses de emprego depois de ter acabado a licenciatura e acho que essa foi a primeira razão.”

Os docentes da disciplina de instrumento salientam como razões da sua atividade de docência, em primeiro lugar o quererem transmitir conhecimentos e em segundo, por constituir uma alternativa de emprego.

A conceção de profissão docente aqui dominante, numa perspetiva técnica e racional, é de transmissão académica de conhecimentos. Este conceito vem desde o séc. XIX e parece ainda não ter sido superada. Possuir conhecimento formal, académico a nível da pedagogia e do instrumento não é sinónimo de capacidade para o ensinar. Sem dúvida, parece ser necessário criar consciência de que o conhecimento está em constante construção e não é imutável. Os professores mais novos referiram a preocupação com a formação como instrumentistas e da manutenção da atividade de músicos, mas nenhum professor referiu a necessidade de adaptação às mudanças educacionais e da sociedade em geral: de desenvolver a capacidade reflexiva em grupo, de valorizar a cultura do contexto, a aprendizagem das relações.

Por outro lado, com a presente investigação, contraria-se o estudo realizado por Presland (2005). Este investigador concluiu que muitos professores estavam a tempo parcial nas escolas de ensino especializado de música, o seu compromisso como docente representava apenas uma pequena proporção de sua ampla vida profissional e daí o seu relativo empenho no institucionalizado ensino *one to one*. Realmente, isto não se aplica neste estudo de caso, pois a grande maioria dos professores estão a tempo inteiro na escola e a sua primeira atividade profissional é a docência. No entanto, o facto de referirem como razão desta sua opção profissional, a alternativa de emprego, induz a uma certa frustração no seguimento da sua formação como instrumentista, assumindo a falta de formação em pedagogia, psicologia, de matérias que ensinam *o como* e não tanto *o que* ensinar.

## **2. Sistematização de dados, análise e interpretação da segunda dimensão – Aprendizagem**

Para Piaget, o conhecimento é construído através da interação do sujeito com seu meio, a partir de estruturas existentes. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como da sua relação com o objeto. Enquanto Piaget defende que a estruturação do organismo precede o desenvolvimento, para Vygotsky é o próprio processo de aprendizagem que gera e promove o

desenvolvimento das estruturas mentais superiores. Nessa concepção, as interações têm um papel crucial e determinante. Para definir o conhecimento real, Vygotsky (1994) sugere que se avalie o que o sujeito é capaz de fazer sozinho e o seu potencial (aquilo que ele consegue fazer com ajuda de outro sujeito). Assim, determina-se a ZDP e o nível de riqueza e diversidade das interações determinará o potencial atingido. Quanto mais ricas as interações, maior e mais sofisticado será o desenvolvimento.

Seguindo estes pressupostos, serão abordados assuntos relativos à aprendizagem nomeadamente: 1) Disposições de aprendizagem, 2) Ensino em grupo, 3) Progresso dos alunos, 4) Papel dos pais e trabalho em equipa, 5) Marcas de um professor.

### 2.1. Disposições de aprendizagem

Face às evidências encontradas, procede-se à triangulação de testemunhos provenientes de diferentes fontes (entrevistas, *focus group* e observação de aulas) e convocá-los para uma discussão que se pretende esclarecedora.

Atendendo aos dados recolhidos destacam-se as seguintes categorias:

- A) Expectativas positivas face às disposições de aprendizagem.
- B) Excessivo ênfase na especificação das disposições negativas de aprendizagem.
- C) Expectativa mais negativa dos alunos dos anos mais avançados relativamente aos estudantes dos primeiros anos.
- D) Predominância de disposições positivas de aprendizagem, seguidos de comportamentos complacentes.

Relativamente à primeira categoria (expectativas positivas), seguem-se as evidências que a alicerçam:

P (5) “Sérios, têm ambição (os mais novos ainda não sabem bem o que isso é, fazem as coisas por gosto)”

P (2) “Tenho um bocado de tudo. Eles todos dizem que são ambiciosos mas eles não sabem bem o que é a ambição. Eu diria que ambicioso tenho uma aluna, outra que está em fase de se tornar muito ambiciosa, (...)”

P (5) “(...) não acho que sejam submissos, nem funcionem por medo. São jovens normais e (...)”

A (11) “(...) e faço tudo o que ele diz, não tento inventar, por isso sou obediente.”

A (20) “Também sou obediente. Podia mudar de professor mas não ia ser a mesma coisa porque o meu professor é como se fosse um ídolo, para mim é o melhor professor de contrabaixo que existe, eu sou obediente e faço tudo o que ele quer porque ele quer o meu bem, (...)”

A (24) “Eu acho que deve haver uma relação de respeito mas não de vassalagem. Acho que o aluno deve ter opinião própria, personalidade e portanto se ele não concorda e se vê as coisas de um ponto de vista diferente, deve expor ao professor e tentar chegar a um consenso, principalmente na interpretação de uma peça. E não vassalagem completa.”

Os professores classificaram a maioria dos seus alunos como sérios. Por outro lado, os alunos parecem considerar-se sobretudo obedientes e respeitadores e em segundo lugar autónomos (estratégias positivas de aprendizagem).



No que concerne à categoria B (excessivo ênfase na especificação de disposições negativas de aprendizagem), apresenta-se o gráfico elucidativo da opinião do alunos acerca de como consideram as suas disposições negativas de aprendizagem:

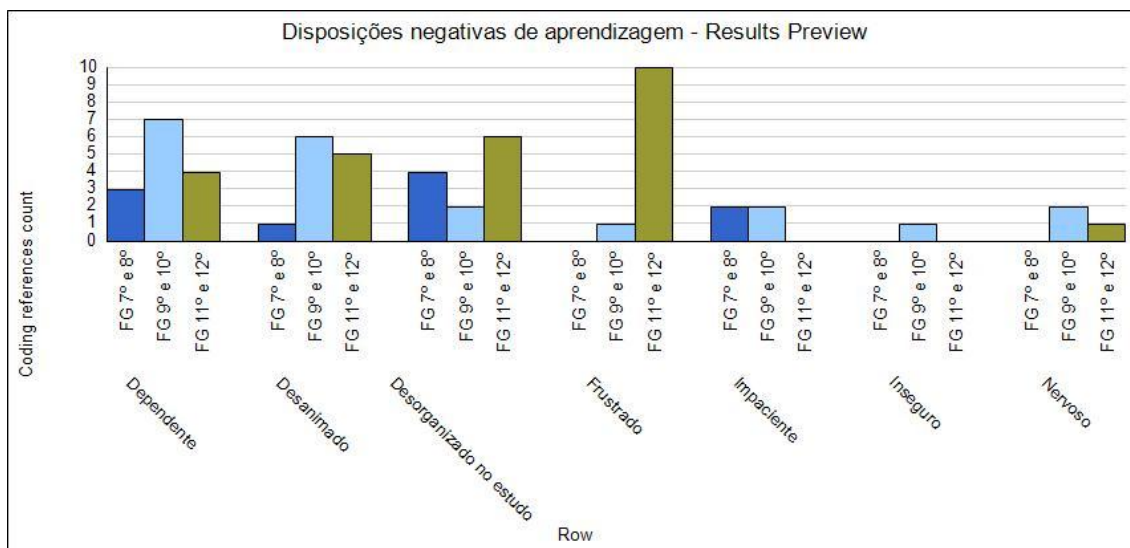


Gráfico 1 – Disposições negativas de aprendizagem

Os alunos referem sete disposições negativas de aprendizagem salientando-se em primeiro lugar o dependente, em segundo o desanimado e o desorganizado, em terceiro o frustrado, em quarto o impaciente, em quinto o nervoso e em sexto o inseguro. Este excessivo ênfase na especificação, poder-se-á explicar pela tentativa de entender, enfrentar e superar esses tipos de comportamentos. Também parece haver uma dificuldade de definição perante esta temática, talvez por um aluno ter várias disposições ao longo do seu processo de aprendizagem, dependendo das circunstâncias.

A categoria C, expectativa mais negativa dos alunos dos anos mais avançados relativamente aos estudantes dos primeiros anos, também pode ser concluída a partir do gráfico 1: dos alunos do 7º e 8º anos existem 10 referências, dos do 9º e 10º anos coletaram-se 21 e do 11º e 12º ano 26 citações.

No que concerne à última categoria (predominância de disposições positivas de aprendizagem seguido de disposições complacentes), nas aulas observadas, os alunos demonstraram sobretudo comportamentos extrovertidos ou sérios e as suas expectativas de realização pareceram ser elevadas e realistas (7 Muito Bom, no ponto 2.1.2. das Grelhas de Observação). Em segundo lugar, foi notado a disposição complacente: constatou-se que os alunos eram tolerantes, condescendentes, ouviam atentamente e obedeciam sem questionar (7 Bom, no ponto 2.1.1. das Grelhas de Observação) Por fim, praticamente não se verificaram estilos negativos de aprendizagem: alunos apologeticos,

desapontados ou frustrados (7 Não se observa/aplica, no ponto 2.1.3. das Grelhas de Observação).

Com a investigação de Zhukov (2007), o maior grupo de alunos utilizou a disposição complacente de aprendizagem, demonstrando um comportamento submisso (associado à tradição mestre-discípulo), um número semelhante de alunos empregou estratégias positivas de aprendizagem (extrovertidos e sérios) e os restantes apresentaram abordagens negativas de aprendizagem (apologéticos, desapontados e frustrados). Comparando os dados levantados na observação de aulas com o estudo deste investigador, conclui-se que os resultados são semelhantes, na medida em que as disposições negativas são as menos encontradas.

## 2.2. Ensino em grupo

Propõe-se apresentar a análise das entrevistas e dos *focus group*, no que diz respeito ao ensino em grupo de instrumento, com base nas seguintes categorizações:

- A) O trabalho e aprendizagem entre pares é a maior vantagem deste tipo de ensino.
- B) A falta de tempo e a falta de profundidade no ensino são as maiores desvantagens.
- C) Inexistência de uma convincente orientação.

No que concerne à primeira categoria (vantagens) seguem-se as evidências:

P (3) “Pode ser benéfico porque o aluno se estiver aberto para isso, pode aprender quando estamos a ensinar o outro porque a maior parte das coisas são básicas para todos e pode também aprender com os erros do outro, com as dificuldades e virtudes do colega.”

P (5) “Pode ajudar, influenciar, criar alguma situação de democratização porque mais gente pode aproveitar o ensino do instrumento.”

P (4) “Aulas de conjunto de instrumento, pergunto para quê? Depende para quê. É barato e dá. Tento sempre comparar com as nossas coisas do dia a dia. Se vamos para uma loja de chinês, compramos muitas coisas baratos, vimos para casa e de repente o relógio já não funciona. A minha avó dizia... (sorriso)... “*Não sou tão rica para comprar coisas baratas*”. A razão para utilizar ensino em grupo é económica mas sem qualidade.”

A (13) “Eu tenho aula dividida com o Zé que em termos de som e arco tem melhor qualidade que eu. Na aula eu aprendo só de ver como ele tira mais som e ele também pode aprender comigo outras coisas.”

A (15) “Sim, eu acho que sim, porque ao ver outros alunos a fazer o que o professor pede, podemos aprender muito com eles. Podemos refletir as nossas dificuldades neles. Cria-me curiosidade para experimentar como o colega. Ver como eles resolvem os problemas. Vemos também como o professor se interessa com cada aluno e a forma como reage comigo para resolver uma questão é diferente com outro aluno.”

A (5) “ (...) ou dar uma palavra aos que erraram para melhorar e eles podem fazer a mesma coisa connosco.”

Os professores referem a maior vantagem como sendo o trabalho entre pares, destacando de seguida a democratização do ensino, a economia de tempo e monetária.

Os alunos também referem a maior vantagem como sendo a aprendizagem com os pares destacando em primeiro lugar a importância do espelho e em segundo a ajuda e colaboração com pares. No ensino em grupo há a vantagem dos alunos não se sentirem sozinhos, de terem colegas, fazerem amigos, verem as mesmas coisas e aproveitarem para corrigir os problemas uns dos outros.

Também Gaunt (2008), com a sua experiência, concluiu que muitos professores ficaram entusiasmados com o potencial de aprendizagem do trabalho em grupo, tanto em termos de economia de tempo do professor como em termos de aprendizagem entre pares.

No que concerne à segunda categoria (desvantagens) seguem-se as evidências:

P (3) “Por exemplo na minha classe, tenho alunos com níveis tão diferentes que é muito difícil depois gerir a sala de aula diferenciada.”

P (5) “Dá resultados numa fase inicial mas tem de ser completado com aulas individuais porque há certos problemas que têm de ser solucionados individualmente. Se tem um problema de mão direita, tem físico diferente, capacidade motora diferente, portanto cada um tem de ter o seu caminho. Se em grupo podem fazer as coisas mais ou menos e ter o mesmo resultado, depois têm de ter uma orientação individual.”

P (5) “Quando os alunos são mais velhos, mais avançados, a possibilidade de estudar em grupo é menor porque cada obra tem muitas especificidades, mais complexas, (...)”

P (1) “ (...) porque o professor não tem tempo para corrigir tudo, a todos os alunos, o trabalho requer ver tantos pormenores que não dá. O tempo para nos dedicarmos ao aluno não é suficiente.”

A (18) “ (...) mas também começamos a perder com isso porque temos menos tempo de aula. Sinceramente, acho que não vale a pena, não dá para grande coisa, dá para ver poucos pormenores.”

Com estas evidências, constata-se que os professores consideram como sendo a maior desvantagem, a limitação da capacidade de corrigir erros, nomeadamente de considerar as características individuais dos alunos, em segundo lugar referem a especificidade das obras e a falta de tempo. Da mesma forma, os alunos referem a maior desvantagem como sendo a falta de tempo e de atenção por parte do professor.

Com vista a compreender-se as inconveniências deste tipo de ensino, relembra-se o estudo de Davidson et al. (1998), onde é corroborada a hipótese de que os alunos melhor sucedidos têm maior probabilidade de ter recebido aulas individuais. “Se uma criança deseja alcançar altos níveis de especialização, parece que é suscetível de beneficiar da atenção de um professor na base de *one to one*.” Em síntese, a falta de tempo e a falta de profundidade do ensino parecem ser as maiores desvantagens.

No que respeita à terceira categoria (inexistência de uma convincente orientação) propõe-se interpretar os gráficos seguintes:

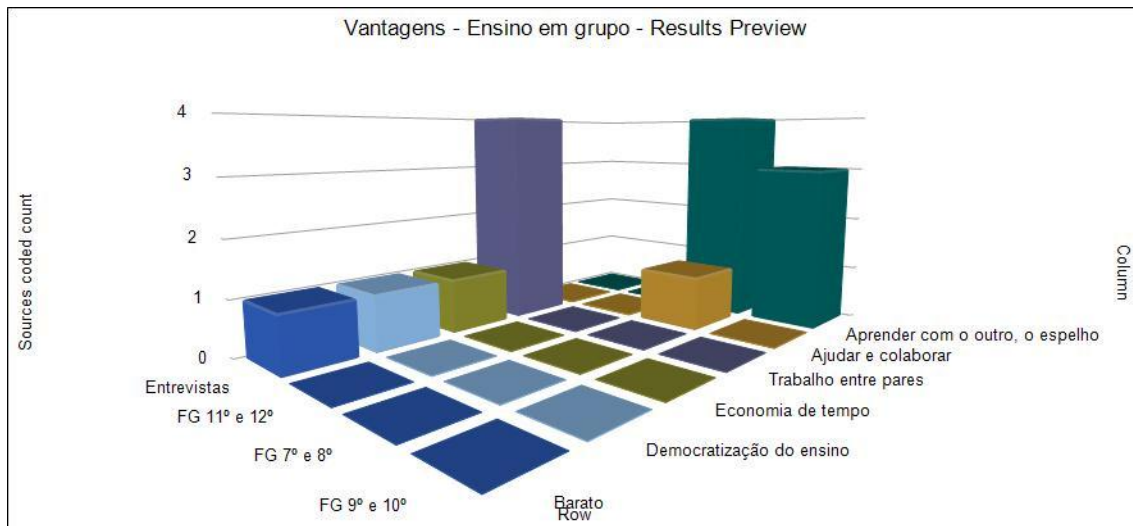


Gráfico 2 - Vantagens Ensino em grupo

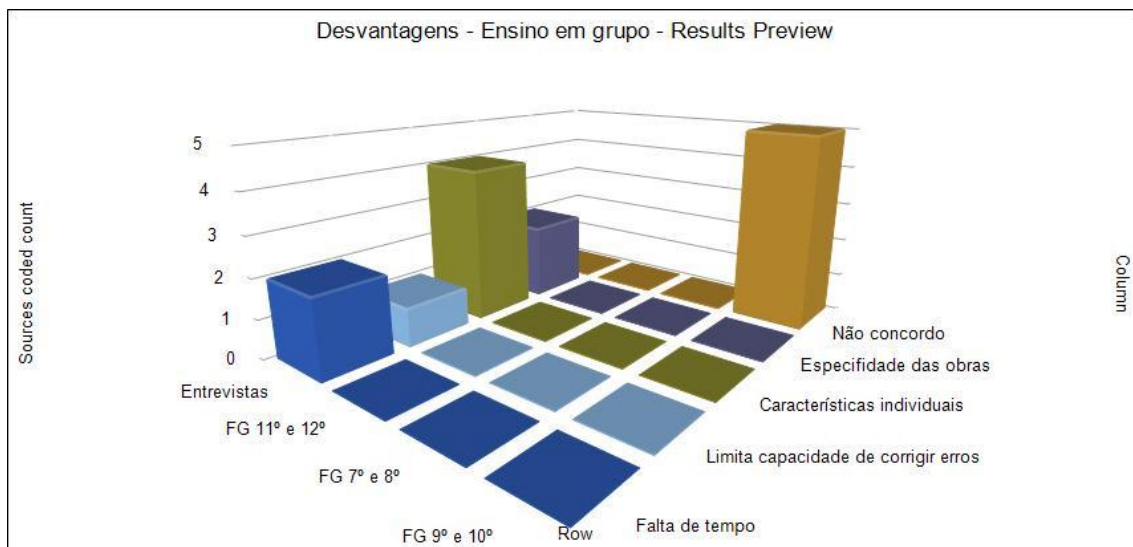


Gráfico 3 - Desvantagens Ensino em Grupo

Conclui-se que os professores referem mais desvantagens que vantagens mas os alunos referem mais vantagens que desvantagens.

Para além desta conclusão, analisando as referências e as fontes, descobriu-se que há mais referências às desvantagens que às vantagens mas por outro, resultou que mais fontes mencionassem as vantagens. Desta feita, nasceu a categoria da inexistência de uma convincente orientação.

Em conclusão, lança-se o desafio de complementar as aulas individuais com aulas de grupo. Para dar atenção às particularidades de cada aluno e aos pormenores de determinada obra, fornecer reforço e motivação aos alunos, parece ser útil o ensino individual e por outro, a partilha de uma aula poderá promover a diluição da intensidade da relação professor-aluno (desfazendo a intensidade do conceito professor-ídolo),

permitindo ver os problemas dos pares e com isso aprender com os erros do outro, desenvolver a capacidade de entreaajuda, colaboração e avaliação do progresso.

### 2.3. Progresso dos alunos

Analisando as entrevistas dos professores, concluiu-se que a aprendizagem e o progresso dos alunos depende:

- 1) do docente - das qualidades profissionais, da sua dedicação, do seu saber e da sua capacidade para motivar (motivação extrínseca),
- 2) do aluno – do seu empenho, interesse, motivação intrínseca,
- 3) da competição entre alunos.

Relativamente ao primeiro fator, recorda-se a Teoria da Aprendizagem referida na Parte I, defendendo que o “professor vygotskyano” é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. No que concerne o segundo fator, o aluno, lembra-se a Teoria das expectativas, também referida na parte I, e segundo a qual Vroom defende que a força da motivação (M) de determinada pessoa corresponde ao produto do valor previsto por si atribuído a um objetivo (V=Valência) pela probabilidade de alcançar esse mesmo objetivo (E=expectativa):  $M = V \cdot E$ . Embora os docentes pensem que nada podem fazer, lança-se o desafio para utilizarem estratégias que estabeleçam objetivos eficazes: específicos mensuráveis, alcançáveis, realistas e com prazos (estratégia SMART criada por Peter Druker). Por exemplo, escolher adequadamente a obra a apresentar numa audição, em conjunto com o aluno. Essa obra musical deverá conter conteúdos específicos (um golpe de arco, o vibrato, as mudanças de posição) para naquele momento da aprendizagem desenvolver o aluno. Isto é, não escolher repertório demasiado difícil mas perto da ZDP, como também não demasiado fácil, a fim de constituir um desafio para o aluno. Ainda se deverá considerar com a devida antecedência, para o aluno ter tempo de se preparar, aprofundar num nível ótimo para a performance pública.

No que concerne, ao terceiro fator que influencia o progresso dos alunos, é referida a competição entre alunos. Deduz-se que este fator refere-se à competição espontânea que existe em quem é jovem, e não a competição organizada, orientada pelo professor ou pela instituição. O desafio será sempre evitar a competição no sentido da pedagogia tradicional tal como Vergílio Ferreira a relata na *Manhã Submersa*, por exemplo a sabatina entre dois grupos de uma mesma classe, colocando os educandos em confronto entre si, criando clivagens, cisões entre indivíduos e grupos, estimulando a

rivalidade e a inveja. A incitação poderá ser complementar a competição instintiva com o incentivo à cooperação e entreaajuda (referida como vantagem do ensino em grupo, veja-se categoria A, do ponto 2.2.).

A destacar não ter sido considerado pelos entrevistados como fator de influencia no progresso, a valorização dos contextos (sociais, familiares, culturais) de cada indivíduo. Isto induz à representação da não consciencialização do mesmo, mas comprova-se, como anteriormente se viu (pontos 1.2. e 1.3.) que é considerado se bem que nem sempre bem utilizado.

#### **2.4. Papel dos pais e trabalho em equipa**

A partir da análise às entrevistas e das observações de aulas, chegou-se às seguintes categorizações, no que concerne ao papel dos pais:

- A) Reduzido papel na aprendizagem ou insuficiente envolvimento.
- B) Ser treinador e perceber a importância do estudo do instrumento.
- C) Trabalhar em equipa com docentes.

Relativamente à primeira categoria (reduzido papel) seguem-se evidências:

P (3) “Nem nos concertos ou até nas audições, não vejo nenhuns pais, ninguém procurar ou perguntar como vai o aluno ou como não vai, muitas vezes sou eu que vou ter com eles, como fiz com os pais de uma aluna nova que tive este ano. Fui eu que fui ter com os pais, apresentar-me. “Sou eu a nova professora da sua filha.” Foi assim e mais nada. Não houve mais conversa, mais contacto, mais nada...”

P (4) “Sinto que cada vez mais nos acontece, aqui na nossa escola, que os pais nos entregam os alunos e que pensam o menos possível sobre os seus filhos. Pode ser por demasiadas razões: podem estar demasiado ocupados nos seus empregos e preferem ter filhos na escola o mais tempo possível, a partir daí temos o papel dos pais um bocadinho fora porque eles nos entregaram e não querem saber, quanto menos melhor.”

P (5) “O papel dos pais é reduzido na aprendizagem do instrumento mas não na questão da educação. Os pais toda a vida têm de ser responsáveis por isso.”

A segunda categoria (ser treinador) é evidenciada por:

P (1) “Noutra escola, tenho rapaz com 16 anos que pai assiste a todas as aulas e sempre vê, meio ano depois de isso acontecer o pai virou-se e disse: “ corrige o braço”. Ele vê tudo aprende tudo, é o treinador do filho, mas nunca tocou um instrumento. Até já percebe o que é preciso fazer e manda o filho fazer, é uma grande ajuda.”

P (4) “Quando arranjo um pai que quer colaborar, fantástico e se lhe digo que o filho é preguiçoso e ele me pede ajuda, então eu posso ajudar. (Tira da pasta uma folha para ser preenchida pelo aluno.) Posso fazer um pequeno mapa para aluno e o pai ajuda-me com isso. Faço um plano da semana, quanto tempo o aluno estuda, o aluno pode-se avaliar como estudou numa tabela muito simples: avaliação um até cinco, o aluno faz aqui a sua autoavaliação. Ainda indica os espetáculos que realiza para a família. (Isso seria fantástico os pais quererem ouvir os seus filhos em casa!). Os professores quando estão mesmo interessados sobre os seus alunos sabem se os pais nem sequer os querem ouvir a estudar em casa, quem pode e quem não pode estudar em casa.”

P (2) “Servir de apoio ao professor de instrumento. Os pais têm de ser o braço direito do professor, não é? Os pais são a continuação do trabalho que se faz na aula por isso é que os pais devem estar informados sobre o trabalho que se faz.”

Com as entrevistas, constata-se que os pais têm pouco envolvimento com a aprendizagem do instrumento. Também em nenhuma aula registada foi referenciada por alunos ou docentes a monitorização dos encarregados de educação. O papel dos pais parece implicar ter conhecimento do trabalho que se faz na escola, dos concertos e audições e do trabalho que isso compreende aos seus educandos, para os poder orientar, ajudar no estudo individual. Parece que aqueles poucos encarregados de educação que se preocupam, na maior parte das vezes, apenas controlam o tempo de estudo estando na verdade fora das verdadeiras necessidades e implicações. Algumas sugestões poderão ser: conhecer o professor de instrumento, manter um contacto mais frequente e próximo com este, procurarem ser o “braço direito” do docente, o cotreinador do estudante, incentivar a realizar pequenas apresentações para a família e amigos, assistir às atuações públicas realizadas na escola e fora desta. Assim serão mais críticos em relação à atividade dos filhos e não apenas na perspectiva de controlo da avaliação, construirão mais proximidade com os seus descendentes. O repto será criar mais preocupação com a monitorização e menos com a performatividade.

No que concerne à terceira categoria (trabalho em equipa), os docentes reforçam a importância de colaboração com pais, funcionários e entre alunos. Seguem-se as evidências da importância dada à labuta apetrechada com os vários atores educativos:

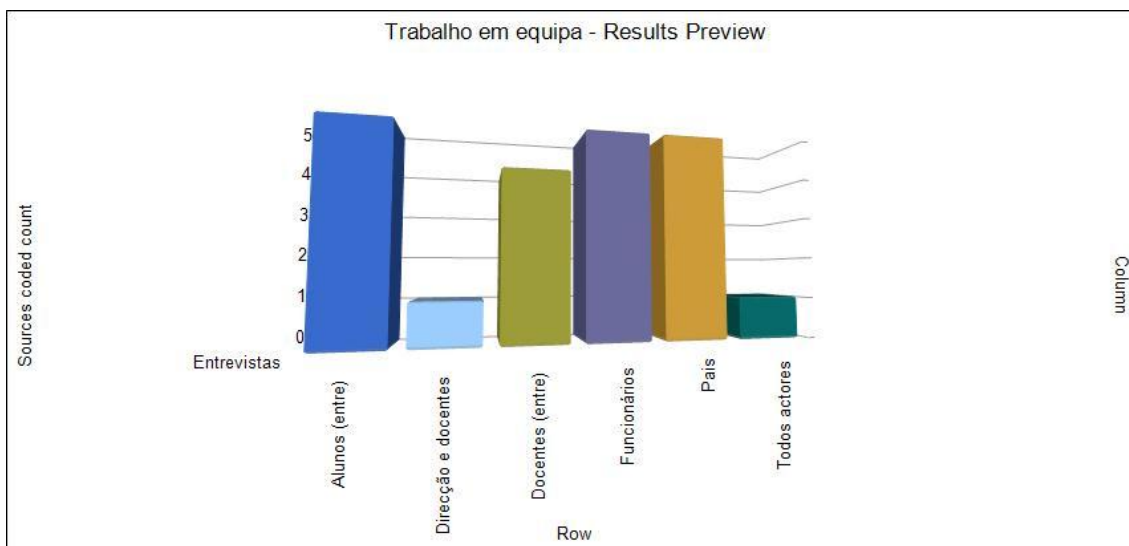


Gráfico 4 - Trabalho em equipa

## 2.5. Marcas de um professor

Atendendo aos dados recolhidos com os *focus group*, destacam-se as seguintes categorias:

A) Ênfase dado aos professores desmotivadores, em segundo aos que demonstraram preocupação e em terceiro aos que influenciaram a entrada ou o prosseguimento dos estudos na Artave.

B) Valorização de marcas mais positivas pelos alunos mais novos e relatos mais negativos pelos mais velhos.

Relativamente à categoria A, seguem-se evidências marcantes de professores desmotivadores:

A (24) “Antes de vir para a Artave, a minha professora de instrumento não tinha qualquer tipo de proximidade comigo: era professor – aluno e acabou. Apesar de até ter aulas particulares com ela, portanto tinha de ir para um espaço que era dela, para a casa dela e mesmo assim, não havia nenhuma relação de proximidade, isso desmotiva um bocado, porque o professor não tenta compreender o lado do aluno porque pensando que não, (...)”

A (26) “A história mais marcante que eu tenho desses tempos foi no meu 9º ano, eu estava a ter aula com a pianista acompanhadora, o professor entrou e disse que estava tudo mal, tudo mal: “Não tens vergonha de trazer assim as coisas.” Comecei a chorar, normal. A pianista foi-se embora e ele disse palavrões. Isso serviu para aprender. Agora consigo-me rir da situação. Se calhar não foi assim tão mau porque sei o que é um mau professor. Depois mudei de professor e a partir daí foi tudo muito diferente, tive de me adaptar a um professor que agia de diferente maneira, comecei a aprender outras coisas.”

A (28) “Uma história marcante foi quando estava no final do meu 9º ano, na outra escola profissional onde andei, ia fazer a PAP, o meu professor de instrumento tinha faltado quatro meses. Três semanas antes do meu recital, ele sentou-se e disse para eu tocar, foi para o espelho pentear-se e disse: “Para que eu estou-me a pentear.” E no ensaio geral para a prova, depois de eu tocar a primeira nota interrompeu-me e disse: “Para, não vale a pena tocares.” Acabei por fazer a prova mas...”

Em relação à mesma categoria, seguem-se evidências marcantes de professores que demonstraram preocupação pelos alunos:

A (15) “O que me marcou foi numa aula. Foi ver, depois de ter acontecido aquele episódio da audição [*a aluna havia fugido da escola para não tocar numa audição*], a preocupação da minha professora. Notou-se que ela queria mesmo que eu passasse isso e que andasse para a frente e esquecesse o sucedido. Marcou-me.”

A (20) “No final do 9º ano eu queria sair da Artave, mas passei o ano a esforçar-me para tirar boas notas na Prova Técnica e no Recital. No final do ano, fizemos um almoço de contrabaixistas e fomos todos lá em cima ao Noddy. Aí, o meu professor já sabia que eu queria sair da escola. Quando voltávamos para a escola o meu professor estava assim mesmo... nunca vi assim o meu professor... estava mesmo mal, coitado, até tive pena dele. Depois falei com a professora X e ela disse-me que o meu professor quase tinha começado a chorar porque eu ia sair da escola. Eu refleti e disse: “Se calhar o meu professor até pensa que eu posso vir a dar alguma coisa, talvez o certo seja eu ficar aqui na escola.”

Por último, no que diz respeito à categoria A, apresentam-se citações que relatam a importância dada a professores que influenciaram o prosseguimento dos estudos musicais na escola:

A (17) “Foi a minha prova para entrada na Artave. A professora X é que me falou para fazer a prova. Eu nunca tive intenções de entrar para aqui. Só que uma vez cheguei a casa e a minha mãe disse que tinham telefonado para concorrer para a escola, que tinha capacidades para entrar na escola. Pensei que a prova ia correr bem e não correu e isso marcou-me, mas afinal consegui entrar.”

A (2) No final do 6º ano, eu queria mesmo entrar na Artave mas os meus pais não queriam. Foi a professora que conseguiu mudar a opinião dos meus pais e que me ajudou em tudo. Numa audição do meu irmão ela conversou com os meus pais sobre como funcionava a escola e convenceu-os.”



A (27) “Eu relembro o meu recital do 9º ano, porque foi um ponto de viragem na minha maneira de ver uma audição. Eu sou uma pessoa que fica muito nervosa nas audições e depois do meu recital ter corrido muito mal como correu, acho que a partir do recital e de ter entrado no Curso de Instrumentista, fui melhorando aos bocadinhos, não foi uma coisa repentina. Como não gostei como me senti no meu recital e acho que uma pessoa quando tem de tocar, tem de mostrar aquilo que vale e estar contente por fazer uma coisa que gosta, a partir daí, tentei melhorar.”

Os alunos salientam como maior marca no seu percurso escolar, professores desmotivadores; em segundo lugar realçam a preocupação dos docentes pelos alunos; e em terceiro referem a importância de professores que os influenciaram para a entrada na Artave ou continuidade na escola, no Curso Instrumentista de Cordas e Tecla (ICT, nível IV das escolas profissionais, equivalente ao ensino secundário).

No que concerne ao professor desmotivador e à preocupação dos docentes, evidencia-se a importância dada pelos alunos à relação humana, à dimensão pessoal inscrita na construção de aprendizagens (quase) profissionais. Relativamente ao segundo aspeto (preocupação de docentes, já assinalada na categoria C do ponto 1.2. – Papel e importância do professor) destaca-se agora a admiração e reconhecimento por docentes que não eram professores desses alunos, salientando o valor do professor para além da sala de aula. Em relação à terceira lembrança (influência na entrada ou continuidade na Artave), notabiliza-se o compromisso pessoal do professor e a responsabilidade social assumida.

Para análise da categoria B, apresenta-se o gráfico:

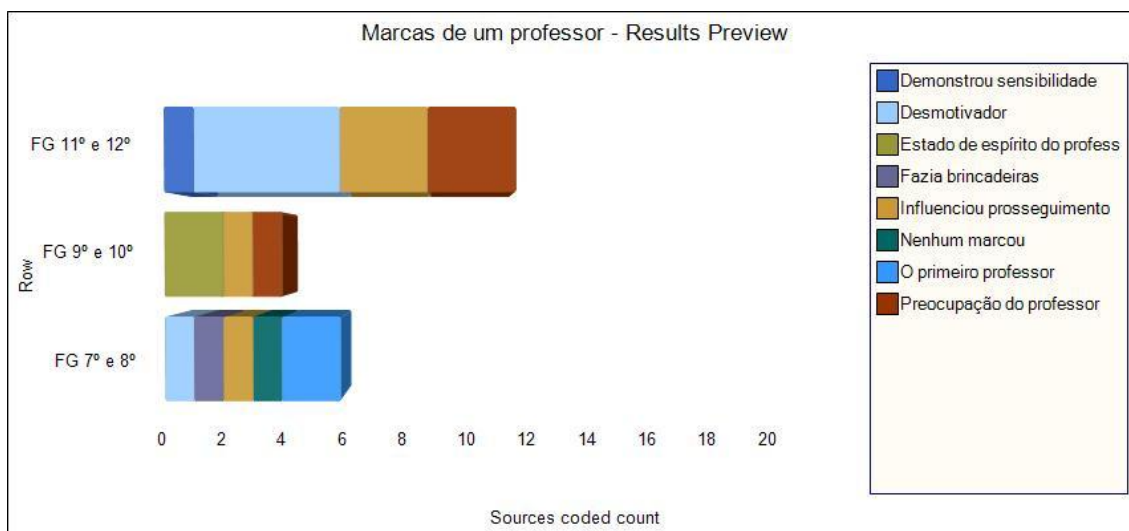


Gráfico 5 - Marcas de um professor

Os alunos mais novos (7º e 8º) referem sobretudo a importância do primeiro professor, os do 9º e 10º ano narram episódios em que o estado de espírito do professor os marcou, e os mais velhos (11º e 12º) citam mais os professores desmotivadores. O facto dos mais novos recordarem o primeiro professor relembra os resultados da

investigação de Davidson, et al. (1998), na qual os alunos salientam a dimensão pessoal do primeiro professor, nomeadamente a amizade. O facto também poderá ser explicado por essas memórias estarem mais próximas, serem mais recentes que as mais velhas. Os professores desmotivadores parecem estar relacionados com a falta de proximidade, interesse e algum abuso de poder. O facto dos mais velhos salientarem uma marca negativa, coincide com a postura mais pessimista assinalada na categoria C do ponto 2.1.: expectativa mais negativa dos alunos dos anos mais avançados relativamente aos estudantes dos primeiros anos, no que concerne às disposições de aprendizagem. Isto poderá ser justificado pela fase de desenvolvimento da adolescência em que se encontram, nomeadamente pelo receio da aproximação de uma nova etapa nas suas vidas: a saída da escola, o luto dessa perda, as angústias de separação da rotina escolar, a ameaça assustadora do desconhecido que se avizinha na conclusão do Curso de ICT e continuidade dos estudos noutra instituição. Este aspeto é destacado porque, tal como sustenta Bowlby (1973/1993), tanto a formação quanto o rompimento de vínculos, somados às características parentais e familiares, estão profundamente ligados ao desenvolvimento de padrões de relacionamentos na vida adulta. Também Schneider e Phares (2005) observaram que se estuda muito mais o enfrentar da criança em casos de luto por morte e pela separação dos pais que o luto ocasionado por outros tipos de perda.

### **3. Sistematização de dados, análise e interpretação da terceira dimensão – Comunicação**

A interação pedagógica a partir do momento que é entendida como interação entre pessoas, não pode ser dissociada das finalidades nem dos constrangimentos de natureza diversa que afetam o contexto específico da escola. Reconhecer os vínculos matriciais entre a relação pedagógica e os contextos educativos será a alavanca para enfrentar desafios para a melhoria. Trindade (2009) propõe a reconfiguração da relação pedagógica sob o paradigma da comunicação:

Uma reconfiguração que permite compreender que o centro da atividade educativa não são os alunos mas as interações que estes estabelecem com o património cultural que os planos de estudos consagram, e em função deste, uns com os outros e com o meio físico, social e cultural que os envolve.

Está-se perante uma problemática marcada por acontecimentos implícitos e por isso propõe-se entender obstáculos para se poder aceder às “teorias implícitas ou

peçoais”, ao património de saberes e de experiências que se construíram. Pozo (1997) demonstra a utilidade destas teorias quando se recorre ao que denomina “física intuitiva” para demonstrar que esta “ainda que incorreta, segundo as teorias em vigor, é muito previsível e ajusta-se muito bem às exigências do nosso mundo real.”

Desta feita, serão abordados assuntos relativos à comunicação realizada na sala de aula de instrumento, nomeadamente: 1) Tipos de comunicação verbal, 2) Tipos de comunicação não-verbal e percepções de eficácia, 3) Exemplos e/ou palavras, 4) Diferentes discursos.

### 3.1. Tipos de comunicação verbal

Propõe-se apresentar a análise das entrevistas, dos *focus group*, e das observações de aulas, no que diz respeito aos tipos de comunicação verbal, com base nas seguintes categorizações:

- A) Ênfase dada pelos docentes à utilização da linguagem na forma de questões, em segundo em indicações na forma de comando, ficando a forma declarativa em terceiro plano.
- B) Valorização pelos alunos das conversas, diálogos e interações para além dos ensinamentos musicais que têm com o professor e posteriormente o tom de voz que utilizam.
- C) Maior utilização do tipo declarativo de comunicação verbal, seguido das indicações em forma de comando e por último da colocação de questões.

Relativamente à primeira categoria (ênfase dos docentes na linguagem apoiada no questionamento, em detrimento do uso de formas de comando e declarativo), seguem-se as evidências que a alicerçam:

P (2) “Coloco questões, aliás há aulas inteiras que estou sempre a perguntar: “Como é que se faz isto? Porque é que fizeste isso? De que mais maneiras se podem fazer? Porque é que fizeste este acorde assim e como é que achas que podes fazer? Ou o que achas que podes fazer melhor?” Esse tipo de coisas. Isso vem um bocado de encontro aquela autoavaliação. Nesse aspeto, acho que os meus alunos já têm alguma prática em responder porque no início nunca sabem. Depois já começam a saber construir esse raciocínio de pensar “Porque acentuei esta nota e não acentuei a nota seguinte?” Coloco mais questões do que dar feedback. Quando o aluno está a tocar não gosto de dizer: “Tens de fazer assim.” Gosto de dizer: “Podes fazer assim. Mas diz lá porque é que podes fazer assim?”

P (3) “Eu coloco muitas questões, muitas vezes, até antes de dizer, eu contorneio o assunto com questões. Depois utilizo, como disse à bocadinha, muitas metáforas.”

P (2) “Ah, sim, completamente. A maneira como uma pessoa fala, o tom de voz, (...)”

P (5) “Às vezes tenho de comandar, (...)”

P (1) “(...) utilizo o feedback para controlar o que faço, não é? E... (pausa)... é muito importante que o aluno tenha consciência do que está a fazer.”

P (4) “Uma palavra bem afinada, certa, também pode ser milagrosa.”

Em relação à segunda categoria (valorização dos alunos das conversas e tom de voz do professor), seguem-se as evidências que a alicerçam:

A (19) “As aulas de instrumento não são só para tocar, também temos de falar para nos conhecermos, porque se isso não acontecer vamos criar uma má relação e depois dá-se o desânimo e começa-se a desmotivar.”

A (20) “Tivemos um aula a conversar: falei-lhe nos cursos que queria seguir e ele falou-me das capacidades que eu tinha e disse-me que, se eu quisesse, o que poderia vir a ser. Isso marcou-me de tal forma que eu ainda continuo aqui por causa desses 45 minutos que falou comigo.”

A (24) “Penso que deve haver o tal diálogo para o professor compreender melhor o aluno. Compreender coisas que às vezes não dá para perceber com as ações. O aluno ao verbalizar dá a conhecer a forma como pensa. Isto acontece mas não tantas vezes como o que eu gostava.”

A (26) “(...) e que conversa de outros assuntos com o aluno e mais em interação.”

A (13) “e se estiver num dia mesmo muito mau já entra e diz assim: “Toca.” (voz grossa, com tom de comando) e eu fico logo assim: “A sério?” (voz fininha, com medo) Fico um bocadinho com medo e depois manda parar mais cedo e já diz que está tudo mal, é mais crítica...”

A (18) “Um bom professor não é só aquele que berra mas aquele que diz as verdades de uma forma mais calma, não é só a berrar que se resolve os problemas.”

A (23) “A forma como ele comunica connosco, penso que quer duma forma mais agressiva, quer de uma forma mais calma, isso influencia a nossa aprendizagem. Fica-se com uma certa opinião sobre o que ele disse, dependendo da forma como ele nos diz, nos transmite.”

Para análise da categoria C, apresenta-se o gráfico:

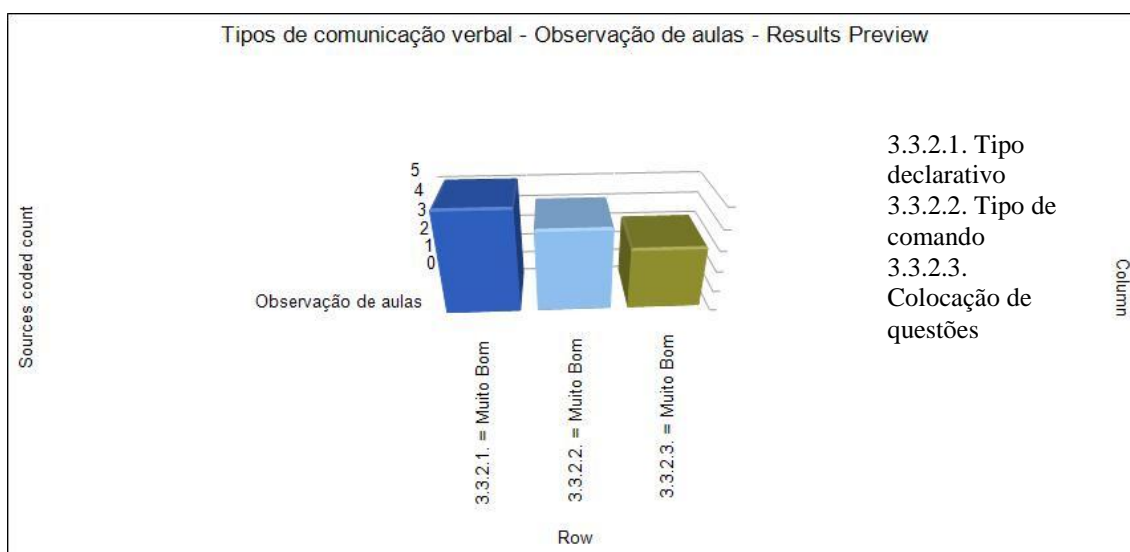


Gráfico 6 - Tipos de comunicação verbal

Considerando que 3.3.2.1. refere-se ao tipo declarativo, 3.3.2.2. ao de comando e 3.3.2.3. com questões, conclui-se que os docentes, no nível Muito Bom (MB), utilizam pouco o questionamento na comunicação verbal e não tanto como acreditam que fazem ou desejam fazer (compare-se com a categoria A).

### 3.2. Tipos de comunicação não-verbal e percepções de eficácia

Com o levantamento de dados, chegou-se às seguintes categorizações, no que concerne à comunicação não-verbal:

- A) Valorização dos gestos, quer por docentes como por alunos, sendo que outros tipos foram referidos (contacto com olhos, toque físico, expressões faciais e exemplos).
- B) Existência de mobilidade do professor dentro da sala: proximidade com o aluno, deslocamentos do docente para junto da estante e da partitura.
- C) Ênfase na comunicação não-verbal em detrimento da verbal, por parte dos alunos.
- D) Diferentes percepções da eficácia da aula, segundo os docentes.

No que concerne à categoria A (valorização dos gestos) seguem-se evidências:

A (11) “Um dia estava a tocar com piano e toquei bem, o professor sorriu e começou a bater palmas.”

A (13) “Ai eu... Logo na maneira de entrar na sala, logo na maneira de abrir a porta.”

A (18) “Os gestos que fazem, nota-se quando estão mais nervosos e tudo. Às vezes quando mexem muito as mãos, e tal, eu noto muito isso.”

P (1) “Gestos também: alunos podem ver como professor usa os movimentos.”

P (2) “É importante que o professor se desloque para perto do aluno para que haja um certo ritmo nas aulas, para que a aula não seja demasiado sistemática. Estarmos ali a falar e o aluno a ouvir... Às vezes uma pessoa levanta-se vai à volta, bate na mesa para marcar o tempo e isso faz com que haja um bocadinho mais de emoção nas aulas, os alunos sentem um bocadinho mais de imprevisibilidade e isso não é mau para eles.”

P (4) “Com outro aluno tenho de reagir de outra maneira, até posso bater com a mão na janela. Quando o aluno tem a consciência um bocadinho pesada, o silêncio muitas vezes é o melhor resultado. Mais do que palavras ou castigos ou levantar a voz (isto é mais quando nós estamos desesperados e já não sabemos que fazer).”

Yarbrough (1975, cit. in Kurkul, 2007) relativamente à comunicação não-verbal refere vários tipos de comportamentos do professor de música nas aulas de conjunto: contacto frequente com os olhos, movimento do corpo, proximidade com os alunos e variação da expressão facial, bem como o tom de voz). Brand (1984) estudou três características nos docentes de instrumento: contacto frequente com os olhos, uso de gestos físicos e variação do tom de voz. Na presente investigação, os professores destacam o contacto com os olhos e os gestos e em segundo lugar os exemplos auditivos que dão aos alunos. Os alunos salientam sobretudo os gestos e em segundo lugar a utilização de expressões faciais. Com a observação de aulas também se constatou que frequentemente, o professor olha e ouve o aluno: utiliza gestos físicos, contacto frequente com olhos, variação da expressão facial e tom de voz. Desta feita se conclui que os gestos são o tipo de comunicação não-verbal mais valorizada, sendo que os exemplos também são salientados nos discursos e na prática da leção.

Relativamente à categoria B (mobilidade do professor), relembra-se o estudo empírico de Kurkul (2007) no qual se verificou que alguns professores mudavam as suas posições com muita frequência, enquanto outros mal se moviam. Esta diferença

existia particularmente entre os diferentes instrumentos de performance. Com a observação de aulas (pontos 3.3.1.4. e 3.3.1.5 das Grelhas de observação), apesar de se constatar mobilidade do professor dentro da sala: proximidade com o aluno, deslocações do docente para junto da estante e partitura, esta correlação entre o instrumento e a movimentação, não foi evidente o que poderá ser explicado pela câmara de vídeo estar num sítio fixo e ter de alguma forma condicionado a deslocação dos docentes.

Assim, a mobilidade dos professores parece estar mais relacionada com as características pessoais do professor, visto os docentes, em diferentes aulas, com distintos alunos, terem o mesmo tipo de deslocações na sala de aula.

Este fator da comunicação não-verbal também foi referido nas marcas do professor desmotivador:

A (26) “Depois mudei de professor e a partir daí foi tudo muito diferente, tive de me adaptar a um professor que agia de diferente maneira, comecei a aprender outras coisas. As aulas eram diferentes: não era excluída, a minha professora não se sentava, pelo contrário vinha para a minha beira, corrigia-me tudo, estava sempre em contacto comigo na aula, sentia que a professora queria saber de mim, sentia que estava a evoluir, o que é muito bom.”

Daqui induz-se que a movimentação do docente para junto do aluno é lido como interesse, preocupação e tentativa de proximidade afetiva para com o aluno. Ou seja, a conclusão de Kurkul, relativamente ao impacto da mobilidade sobre a avaliação da eficácia da aula e com a sensibilidade não verbal dos professores, confirma-se.

No que concerne à categoria C (ênfase da comunicação não-verbal) apresenta-se o gráfico:

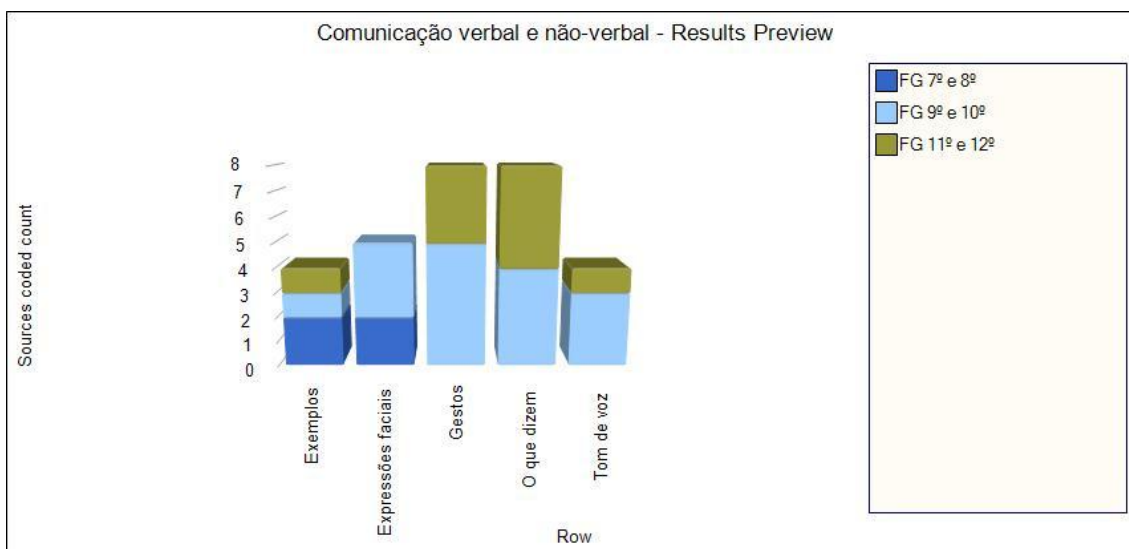


Gráfico 7 - Comunicação verbal e não-verbal

Joseph Kermann (1987), defende que nas aulas individuais de instrumento existe uma grande utilização de linguagem corporal, tanto do professor quanto do aluno, acabando por substituir de maneira significativa as palavras. Essa linguagem é denominada pelo autor como “sinal-gesto-resmungo”. Tal como se verifica no gráfico anterior, considerando que as três primeiras colunas referem-se à comunicação não-verbal, constata-se que há mais alunos a mencionar a comunicação não-verbal que a verbal. Talvez o facto de estarem atentos à sensibilidade não verbal dos professores, os ajude a clarificar a eficácia da aula. Por outro, como os exemplos se incluem neste tipo de comunicação possa levar a que seja mais valorizada.

Os professores parecem valorizar tanto a comunicação verbal como a não verbal pois não existe significativa diferença no número de fontes e de referências sobre este assunto nas entrevistas realizadas.

No que concerne à categorização D, seguem-se evidências:

P (2) “Não, nem nas aulas nem, nas audições, nem nos exames. Muitas vezes, uma pessoa pensa de certeza que o aluno sabe que isto correu mal mas nem sempre. Também acontece o contrário, às vezes uma pessoa pensa: “De certeza que o aluno sabe que isto correu bem, hoje.” E às vezes o aluno também não sabe. Muitas vezes exageram e dizem que foi mal quando foi bem.”

P (3) “Lá está, a experiência ajuda muito, os mais velhinhos já vão tendo muita perceção. A idade e o tempo, número de anos que estamos com o aluno também faz a diferença porque já conhecem a forma como ensinamos.”

P (5) “Nem sempre. O aluno pode não ter a perceção concreta da aula mas para além disso, pode sair esmagado, com a ideia que não sabe nada ou sair da aula e ter confiança que vai conseguir. As perceções da eficácia não são iguais porque o professor vê o desenvolvimento do aluno de forma mais geral, num período mais prolongado. Às vezes demora 3, 4 anos até percebermos onde um aluno tem de chegar. Portanto, vê a progressão do aluno nestes termos, também vê de hoje para amanhã o trabalho que o aluno faz, mas consegue ver a longo prazo. Na nossa área, o aluno não pode ver onde tem de chegar porque nunca esteve lá e por isso acho que as visões são diferentes.”

Os docentes quando questionados acerca das perceções de eficácia da aula serem as mesmas que a dos alunos, parecem que se inclinam mais para diferentes apreensões. Enfatizando a idade do aluno, o tempo ou número de anos que dão aulas ao mesmo aluno para coincidência dessas perceções. O facto de não valorizarem mais a comunicação não verbal e a sensibilidade não verbal pode induzir ao desencontro dessas compreensões da eficácia da aula.

### **3.3. Exemplos e/ou palavras**

Apesar de nas entrevistas, não se ter chegado a uma ideia evidente pois foram obtidas o mesmo número de fontes e referências, relativamente ao uso de ambas (exemplos e palavras) ou apenas de exemplos, com os outros dados levantados,

concluiu-se que a transmissão musical é efetuada mais por palavras que por exemplos. Isto fundamenta-se:

1º Com os *focus group*, os alunos dentro da comunicação não-verbal destacam mais os gestos e as expressões faciais do que os exemplos (rever gráfico anterior).

2º Nas nove aulas registadas, relativamente à transmissão musical ser efetuada mais por exemplos do que por palavras (ponto 3.3.1.1. das Grelhas de observação), assinalaram-se cinco insuficientes. Constatou-se que os professores falaram mais do que exemplificaram, pois o tempo dado as execuções por parte do professor foram muito inferiores aos momentos de comunicação verbal ou de comunicação musical por parte do aluno.

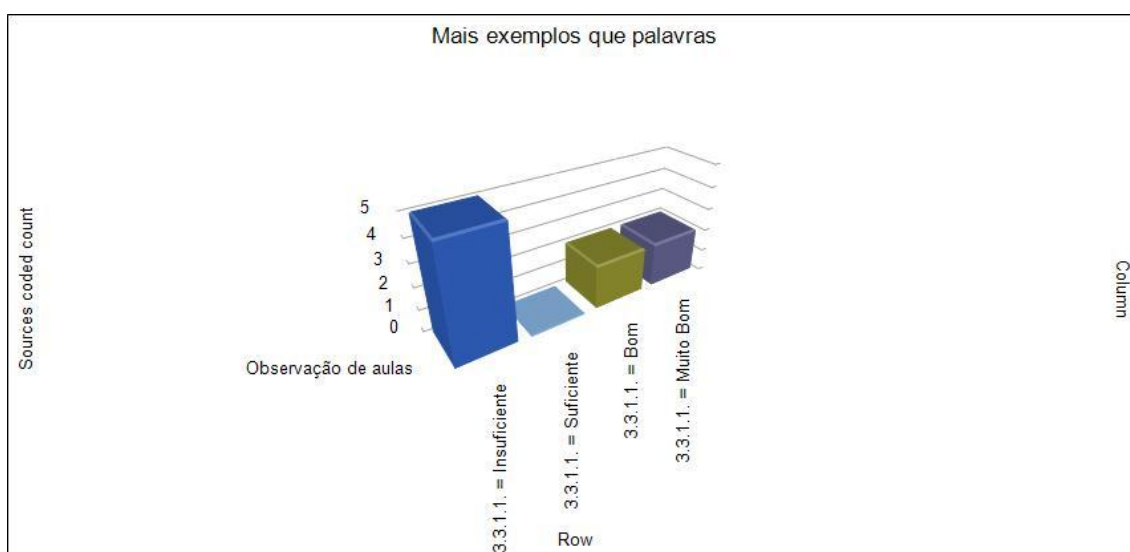


Gráfico 8 - Mais exemplos que palavras

Com esta conclusão, contraria-se Kermann (1987) defensor de que a transmissão musical é efetuada mais por exemplos que por palavras e corrobora-se o estudo de Hallam (1998): demonstra que o comportamento do professor na sala de aula é o de transmitir, falar, enquanto que o comportamento do aluno é tocar.

### 3.4. Diferentes discursos

Com os dados levantados, concluiu-se que o discurso mais utilizado pelos docentes é tecnicista, para formar músicos profissionais. Apesar de alunos e professores referirem a importância de adaptar o discurso ao aluno, não se verificou desenvolvimento de diferentes dimensões no ensino, nem variedade no discurso dos docentes. Esta conclusão fundamenta-se:

1º pelas afirmações de alunos:



A (26) “Pois, prova-se que o professor ideal tem de mudar o seu discurso consoante o aluno.”

A (27) “Eu acho que depende de cada aluno. O professor deve adaptar o discurso ao aluno em questão.”

2º nas entrevistas, nas quais os professores afirmam que a função mais relevante que desempenham é de músico perito, depois mediador e finalmente de líder. Algumas evidências que comprovam são, por exemplo:

P (3) “É muito chato para nós, dentro da música especificamente, se não formos músicos peritos no nosso instrumento, podemos ensinar os alunos erradamente, como acontece às vezes e podemos condicionar o sucesso deles, mais tarde. Se induzimos a aprender certas coisas de forma errada (numa visão mais extrema), é mais difícil tirar, é mais difícil desaprender e aprender novamente e condicionando-se o nível onde poderiam ter chegado. Portanto acho que é importante ser um músico perito no instrumento.”

P (5) “Quando se tem dois ou três alunos na mesma turma, quando um professor trata de forma diferente os seus alunos da dos outros professores, tem de se procurar conseguir evitar atritos, conseguir que os alunos com menos sucesso não percam o interesse, autoconfiança, sejam sempre contemplados.”

P (2) “Temos de ser líderes porque se eles olharem para nós e virem que não hesitamos naquilo que estamos a fazer, é porque aquilo deve estar certo e sentem-se seguros, vão atrás. Um professor que seja líder e uma pessoa com qualidades, os alunos vão atrás. Uma pessoa que tenha muitas qualidades no seu instrumento, seja bom instrumentista, mas depois não tenha o carisma ... O líder punha em primeiro lugar. Um bom professor tem de ser um líder na sala de aula, tem de estar controlada pelo professor, temos de ser responsáveis pelo que acontece mesmo quando corre mal, não podemos inventar desculpas.

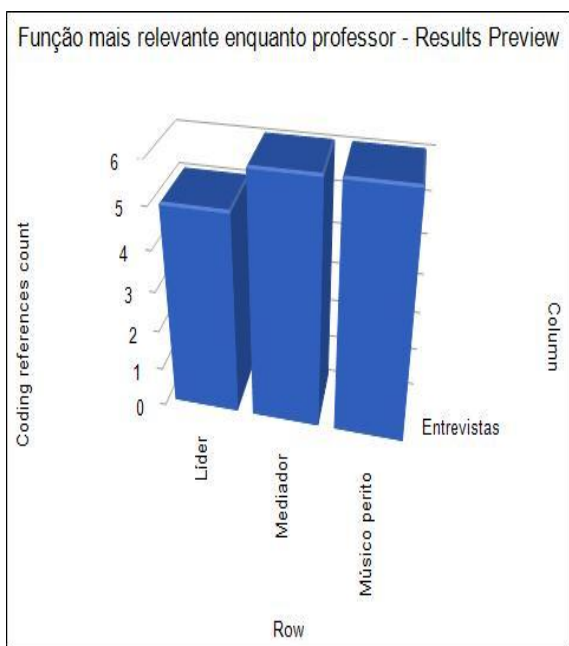


Gráfico 9 - Função mais relevante – Referências

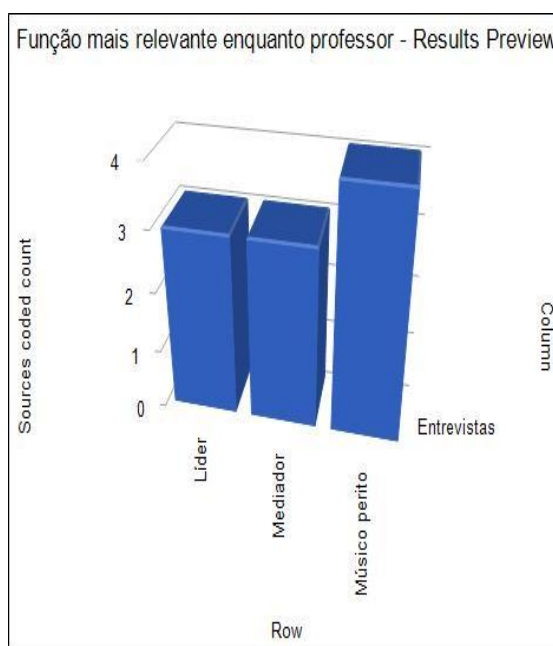


Gráfico 10 - Função mais relevante - Fontes

3º nas observações de aulas, em que a maioria dos professores desenvolve, de forma insuficiente, diferentes dimensões no ensino (pessoal e profissional) e os discursos mais frequentes são tecnicista, em seguida procuram desenvolver a autonomia, prestando menos atenção com a musicalidade, expressividade de sentimentos, menos preocupação na construção do músico como um artista e ser criativo.

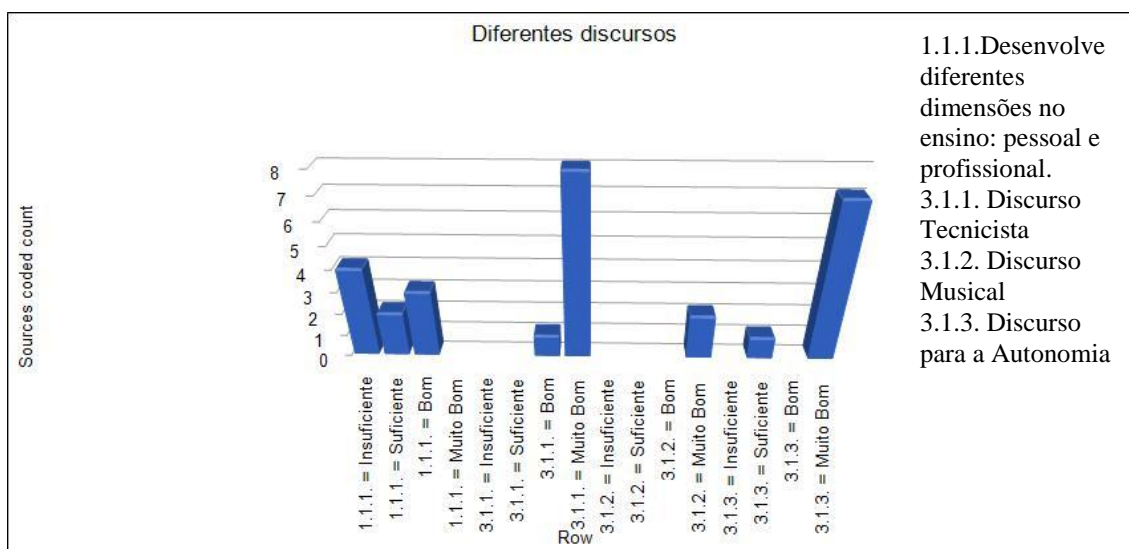


Gráfico 11 - Diferentes discursos

Em síntese, a questão da relação professor-aluno no ensino *one to one* não é apenas uma questão de relações pessoais, trata-se da interação entre as culturas que são trazidas e as formas pelas quais os docentes discursivamente se posicionam e levam os alunos a que se posicionem, mesmo de forma implícita.

#### 4. Sistematização de dados, análise e interpretação da quarta dimensão – Afetividade

A discussão sobre o papel da afetividade na educação vem de tão longe como a própria discussão das relações entre pensamento e sentimento, razão e emoção, mente e coração. Todos o pensamento pedagógico reformador do séc. XX, independentemente das diferenças conceituais de cada corrente (Dewey e a educação progressiva ou Montessori e a formação integral, a educação pelos sentidos e pelo movimento) propõem a ligação e interdependência entre as capacidades intelectuais, emocionais, sociais e motoras, em nome do desenvolvimento integral e da autonomia do aluno. Esta linha de investigação está fortemente apoiada nos trabalhos de Wallon (1968) e de Vygotsky (1994). Também as recentes investigações no campo das neurociências vêm demonstrando que sentimentos e emoções têm um forte impacto na mente, podendo dizer-se que constituem as raízes da consciência (Damásio, 2000).

Desta feita, serão abordados assuntos relativos à afetividade nomeadamente: 1) Troca afetiva versus troca de aprendizagens, 2) Afetividade versus conhecimento, 3) Sentimentos e emoções associadas, 4) Tipos de relação, 5) Estado de espírito do docente, 6) Representações, expectativas e procura de identidade, 7) Identificação com o docente, 8) Mecanismos inconscientes dos docentes.

#### 4.1. Troca afetiva versus troca de aprendizagens

Propõe-se apresentar a análise das fontes e suas referências, no que diz respeito às trocas afetivas e de aprendizagem, com base nas seguintes categorizações:

- A) Valorização das trocas afetivas e de aprendizagens pelos docentes e do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pelos alunos.
- B) Promoção muito boa e boa de interações e trocas de saberes, experiências e culturas.

Relativamente à categoria A, no que concerne às trocas afetivas e desenvolvimento pessoal do docente, seguem-se citações de professores e alunos:

P (2) “Se houver uma melhor afetividade entre o professor e o aluno, a longo prazo, as coisas podem correr bem. De qualquer maneira tento evitar questões pessoais com o aluno, às vezes problemas a nível pessoal, questões de zanga com o aluno. Isso tento evitar ao máximo porque isso é a pior coisa.”

P (3) “Quando se tem boa relação afetiva com o aluno, troca-se tudo: os maus momentos que o aluno possa estar passar na família, troca-se ideias, quando o aluno não está a ter muito sucesso, quando se tem um bom relacionamento com o aluno, acho que se consegue trocar praticamente tudo: mesmo quando nós não estamos bem também conseguimos dizer e eles ajudam coitadinhos. Eles também percebem que nós somos humanos e que temos sentimentos, que temos bons dias e maus dias e que isso faz parte da vida. Isso também é crescer.”

A (13) “Mas fora da escola também somos importantes para os nossos professores. Por exemplo, no ano passado, quando aconteceu aquilo à minha professora, nós fomos importantes para ela. Quando foi o funeral, demos-lhe apoio e notou-se que ela ficou muito contente por nos ter lá, que éramos importantes para ela. Ela sabe que se precisar de ajuda pode contar connosco.”

A (21) “Acho que sim porque fazem parte da vida deles. Principalmente os professores de instrumento estão muito ligados aos alunos.”

Ainda em relação à categoria A, no que concerne às trocas de aprendizagens e desenvolvimento profissional do docente, seguem-se citações de professores e alunos:

P (1) “(...) a ensinar a própria pessoa aprende muito. Uma das primeiras coisas que faço quando quero ensinar algo é perguntar-me se eu também o faço e assim também aprendo.”

P (4) “(...) mas aprendi mais com os erros dos alunos, quando os consegui resolver. Quando vejo que um aluno tem problemas, vou para casa pensar como vou fazer isso.”

A (5) “(...) depois eles desenvolvem-se mais profissionalmente ao darem o que os professores deles lhes ensinaram, ao passarem essa palavra a nós.”

A (13) “Nós podemos chegar e dizer: “Oh, professora, nós já experimentamos isto...” Se calhar a professora ainda não pensou bem nessa hipótese e pode aprender um bocadinho connosco.”

Pode-se concluir que as trocas afetivas são potenciadoras das de aprendizagem, podem impulsioná-la. Quanto melhor for a relação afetiva do professor com o aluno, melhor poderá ser a troca de informação e conhecimento. A partilha de saber poderá ser mais simples porque a comunicação será mais fácil.

A acrescentar, os alunos acreditam que são importantes para os seus professores por contribuírem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim se conclui que existem trocas nos dois sentidos (professor/aluno e vice-versa) e nas duas vias (afetiva e de aprendizagem).

No que diz respeito à categoria B (promoção de interações e trocas de saberes, experiências e culturas), destaca-se o ponto 3.2.5. das Grelhas de Observação no qual os níveis bom e muito bom têm mais frequência. Estas interações observadas referem-se sobretudo no sentido do professor para o aluno. Por exemplo, o professor da aula O (4) procurou dar exemplos que fizessem sentido para a aluna, comparando uma mudança de posição com os escorregas do *Aquashow* (parque aquático); o professor da aula O (3) falou da calma do cenário campestre que envolve a escola para demonstrar a calma bucólica da obra que a aluna estava a preparar.

#### 4.2. Afetividade versus conhecimento

Face às evidências encontradas, cumpre-se triangular testemunhos provenientes de diferentes fontes (entrevistas e observação de aulas) e convocá-los para uma reflexão:

Atendendo aos dados, procede-se à seguinte categorização:

- A) Importância primordial dada aos objetivos cognitivos, depois aos sociais e por último aos afetivos, no discurso dos docentes.
- B) Grande relação entre a afetividade e o conhecimento: os dois fatores não andam no mesmo plano mas em paralelo sendo condicionantes na interação professor – aluno.
- C) Não anulação do impulso afetivo dos docentes (ver o outro face a si e ver-se a si face ao outro) nem paragem da progressão do aluno para o conhecimento e apreensão do real, nas aulas registadas.

A primeira categorização é apoiada pelas seguintes evidências:

P (3) “Os objetivos primordiais são os cognitivos, depois sociais e afetivos.”

P (2) “Um professor que tenha boas capacidades sociais também é bom porque é uma pessoa que vai saber falar com os pais, que vai saber inserir melhor o aluno dentro do mundo da música, da carreira musical, levá-los a concursos, ensiná-los a falar com as pessoas, às vezes é necessário entrarem em contacto com outros músicos.”

P (2) “Precisamos de ensinar, depois ser afetivos, que não estamos demasiado distantes, que não há ali uma barreira tão intransponível e que estamos ali mais ou menos todos a remar para o mesmo.”

A segunda categorização é apoiada pelas seguintes evidências:

P (1) “Mas o conhecimento é muito importante e ter afetividade sem conhecimento não funciona. Acho que devem estar em paralelo. A minha regra ou dica para os alunos: “Sempre tens que saber coisas e depois colocas a cerejinha no bolo, a emoção.” A cabeça deve estar fria e o coração quente. O coração demasiado quente pode estragar. Por isso têm de ir em paralelo. No início vão as duas coisas paralelamente, não é? Mas depois muitos têm tendência para se virarem para emoções e não para o conhecimento, então devem fazer equilíbrio.”

P (4) “Penso que não podemos separar. Isto tudo parece-me que vem da natureza. Quanto mais equilibrado mais saudável. As duas coisas têm a mesma importância.”

P (5) “As emoções e o conhecimento não andam no mesmo plano: o conhecimento adquire-se inicialmente nos estudos, depois com a prática, com a experiência, com a procura, com a pedagogia, com a prática profissional. As emoções existem sempre. O conhecimento desenvolve e é importante para

manter o equilíbrio entre a afetividade e o trabalho prático. Se não temos o conhecimento e só contamos com o gostar ou não gostar do trabalho que fazemos fica-se perdido. São coisas que têm de existir em planos diferentes: na base do conhecimento temos de conduzir o processo, temos de gerir de alguma maneira a nossa afetividade. A afetividade tem de existir e não estar necessariamente escondida.”

Apesar dos docentes valorizarem as trocas afetivas, colocam em primeiro lugar como objetivos de ensino, os cognitivos, depois os sociais e só no fim os afetivos. Como foi visto no ponto anterior, a afetividade é facilitadora da relação professor-aluno e por conseguinte da construção do conhecimento. Se para uns a afetividade é vista como “a cereja no topo do bolo”, para a maioria dos docentes o ideal encontra-se no equilíbrio entre esta e o conhecimento, considerando-as inseparáveis, influenciam-se mutuamente no seu desenvolvimento.

Relativamente à categoria C, relembra-se a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, em que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico, em que todo o mundo cultural se expõe ao sujeito como “o outro”. Este “outro” com quem ele se compara é a referência externa que permite compor-se como ser humano. Este processo de interiorização do material cultural define os limites e possibilidades da construção pessoal. Este processo permite a constituição do ser autenticamente humano porque na ausência do outro, o homem não se constrói (Duarte, 1999). Neste sentido, com as aulas observadas verificou-se que o professor não anulou o impulso afetivo (viu o outro face a si e viu-se a si face ao outro) nem parou a progressão do aluno para o conhecimento e apreensão do real. A afetividade na sala de aula de instrumento (ver ponto 5.3. das Grelhas de Observações) revelou-se na preocupação com os alunos, no reconhecimento como indivíduos autónomos, com uma experiência de vida diferente da do professor, com direito a ter preferências e desejos nem sempre iguais às do professor. Com certeza este aspeto ainda pode melhorar se os docentes disponibilizarem mais frequentemente conversas mútuas, incentivando a participação dos alunos com as suas opiniões e sugestões.

#### **4.3. Sentimentos e emoções associadas**

Com o levantamento de dados, chegou-se às seguintes categorizações, no que concerne aos sentimentos e emoções associados a uma boa situação de ensino-aprendizagem:

- A) Alegria, satisfação, entusiasmo, orgulho e confiança são os sentimentos positivos associados a uma boa situação de ensino.

- B) Alívio, tristeza, insatisfação e medo são os sentimentos referidos num clima afetivo negativo.
- C) O professor exprime os seus sentimentos e emoções mas os alunos nem tanto.

Para compreender a categorização A (sentimentos positivos), apresentam-se os gráficos com o resultado dos dados:

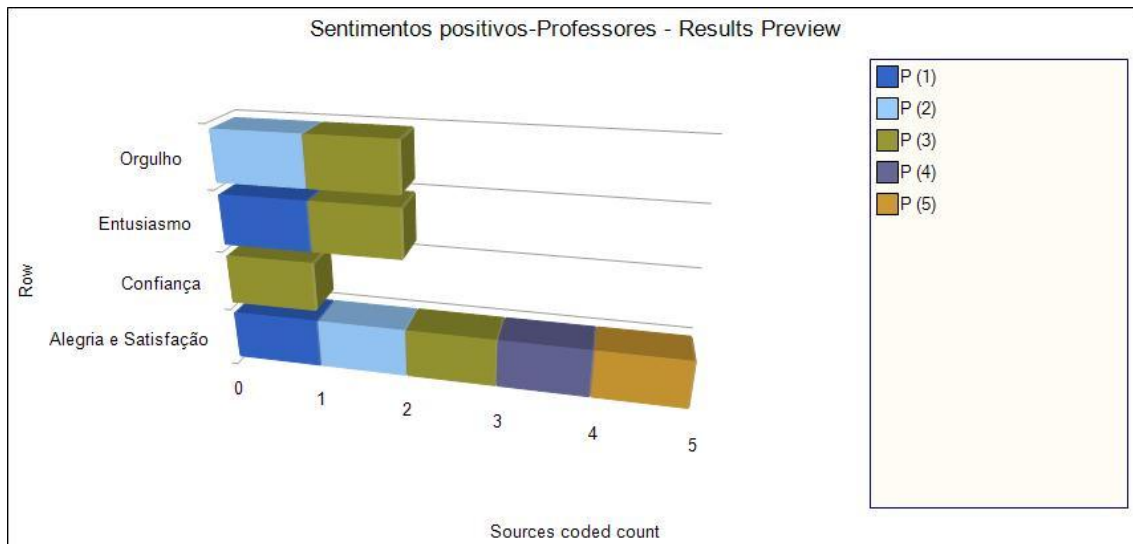


Gráfico 12 - Sentimentos positivos - Professores

O sentimento positivo referido por todos os professores foi a alegria/satisfação. Em segundo lugar foi salientado o entusiasmo (motivação), em terceiro o orgulho, seguido da confiança (sentimento de segurança inspirado por pessoas, objetos ou situações, com raízes na firmeza e na sinceridade).

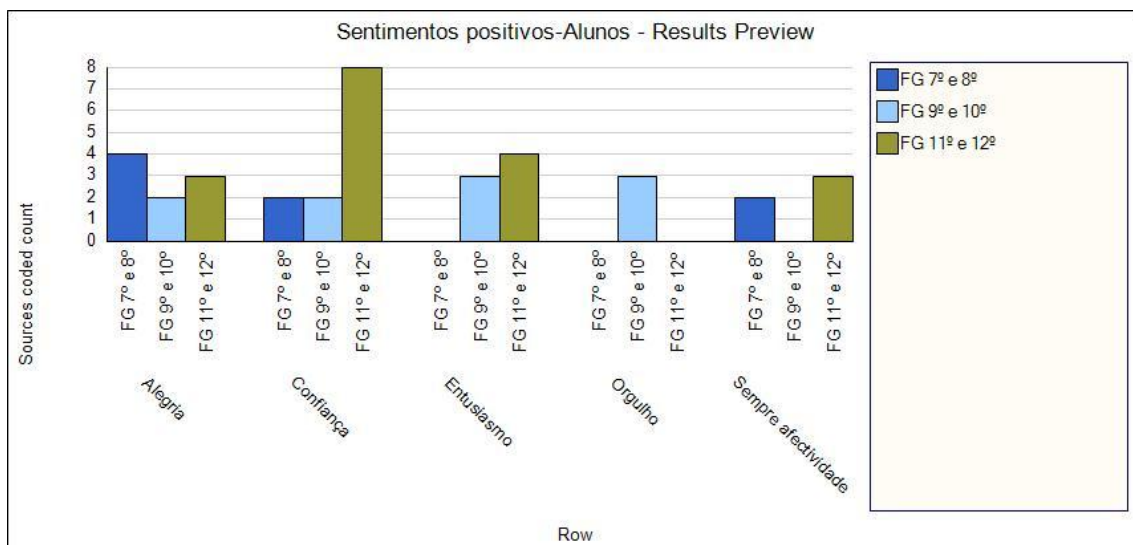


Gráfico 13 - Sentimentos positivos - Alunos

O sentimento positivo mais referido pelos alunos foi a confiança existente numa relação de amizade. Em segundo lugar a alegria, em terceiro o entusiasmo e por último o orgulho.

Para compreender a categorização B (sentimentos negativos), apresentam-se as evidências:

P (2) “O aluno sente-se aliviado quando a aula corre bem, porque o aluno vai sempre com as expectativas que a coisa não vai correr bem. Se lhes mostrarmos o caminho certo para tocar violino, eles vão se sentir aliviados porque vão perceber: “Ok, afinal consigo fazer isto.”

P (3) “Às vezes alívio, porque às vezes é difícil chegar lá.”

P (5) “Os alunos têm de perceber que nós temos emoções: não temos de dizer que está tudo bem, o aluno pode sentir que estamos zangados, preocupados, insatisfeitos ou que não aceitamos, têm de perceber que temos emoções quer para o bem, quer para o mal.”

A (13) “(...) e se estiver num dia mesmo muito mau já entra e diz assim: “Toca.” [voz grossa, com tom de comando] e eu fico logo assim: “A sério?” [voz fininha, com medo] Fico um bocadinho com medo e depois manda parar mais cedo e já diz que está tudo mal, é mais crítica...”

A (13) “Mãos a soar e a gente já não consegue afinar aquilo. É muito complicado.”

A (14) “Ficamos nervosos e demoramos mais tempo a realizar o que o professor pede.”

A (26) “No final, quando vou para as aulas de instrumento, normalmente chego lá cheia de medo porque nunca sei se vai correr bem, se não, se a minha professora vai dizer que está tudo mal ou tudo bem.”

Os sentimentos negativos referidos pelos professores são alívio, tristeza e insatisfação. Pelos alunos, é exposto o medo e o nervosismo.

No que concerne à terceira categorização, em todas as aulas observadas constatou-se que o professor exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração) mas os alunos nem tanto (pontos 5.1.2. e 5.1.3 das Grelhas de Observação). Desta forma, considera-se que o afeto tanto pode estar no campo do prazer como do desprazer. Ambos tecem e estruturam os atores. Freud (1996/1914), ajuda a entender o afeto: “um dos estados emocionais cujo conjunto constitui a gama dos sentimentos humanos, do mais agradável ao mais insuportável.”

Por outro lado, a expressão de sentimentos faz-se mais no sentido professor para o aluno do que no inverso, de onde se conclui que na proximidade e intensidade do relacionamento também se demonstra uma dinâmica significativa de poder.

#### **4.4. Tipos de relação**

Existem autores que defendem diferentes tipos de relação na interação professor-aluno. De acordo com Ribeiro (1992, cit in Trindade, 2009) existem quatro dimensões na interação professor-aluno: de agrado, de autoridade, de ajuda e de conflito. A primeira (de agrado) tem como característica fundamental a atração interpessoal e visa reduzir a distância; a segunda (dimensão da autoridade) implica relação de poder, ou seja, dominação sobre o aluno; a terceira (dimensão de ajuda) contribui para uma prática

relacional, produzindo efeitos diferentes; e a quarta (dimensão de conflito) diz respeito ao conflito intrapessoal à volta do poder e do saber. Com efeito, cada tipo de relação pode exercer a sua influência no desenvolvimento da vinculação aluno-professor.

Nas aulas observadas, o tipo de relação de agrado (ponto 5.1.1.1. das Grelhas de Observação) não se aplicou.

Verificou-se uma acentuada relação de autoridade, uma dinâmica significativa de poder (ponto 5.1.1.4. - 3 B e 2 MB).

O tipo de relação mais evidente foi a de conflito em que o professor é guardião da Lei e existe um certo grau de conflito entre o saber e o poder (ponto 5.1.1.2. - 5 B e 2 MB).

O tipo de relação de ajuda na qual o professor prescreve e o aluno submete-se, não se verificou (ponto 5.1.1.3.).

Apesar de não se ter verificado situações de afeto nem de ajuda não significa que elas não aconteceram apenas que as outras se salientaram e sobrepuseram nos momentos observados.

Neste contexto e corroborando a investigação de Gaunt (2008), constata-se intensidade no relacionamento e uma dinâmica significativa de poder.

#### 4.5. Estado de espírito do docente

No ponto de vista dos alunos, o estado de espírito do professor é tão frequentemente negativo (prejudica a aprendizagem) como positivo, sendo igualmente salientado o facto de também depender da atitude, estado e personalidade dos alunos. Aqui se deve destacar que o carácter do professor, o seu rigor e a sua disposição influenciam a aprendizagem e ainda os alunos parecem sentir-se responsáveis na alteração desse estado.

Negativo	Positivo	Depende dos alunos
A (7) “Quando está mal disposto corre pior porque reflete o dia a dia na aula. Quando alguma coisa lhe corre mal no dia, fica mais nervoso nas aulas.”	A (1) “Eu acho que sim: às vezes a professora entra na sala contente e tem mais paciência, (...)”	A (11) “O estado do professor não depende só dele, dos dias dele, também depende dos alunos. Se nós vamos para as aulas e não estamos preparados, claro que isso leva o professor a chatear-se um bocado.”
A (13) “Nem sempre. Se o professor está num dia não e vem assim, um bocadinho mal disposto para aula, nós vamos sentir porque ao primeiro erro o professor vai-se passar literalmente. Vai dizer logo que está mal e pronto, vai ser mesmo muito duro.”	A (7) “Eu acho que quando o meu professor está bem disposto, a aula corre melhor.”	A (13) “Também depende do estado de espírito de cada um. Se tivermos vontade de estudar, mesmo que a professora diga que a aula não correu bem, penso: “Não, agora para a próxima aula vai correr muito melhor.” Mas isso depende do estado da própria pessoa, como é que ela está, para lidar com os problemas.”



A (15) “Eles podem mudar de humor e isso... O grau de exigência pode mudar. Um professor quando está mal disposto, como ela disse, logo ao mínimo erro é muito mais exigente do que se estivesse num dia bom, em que vai ser muito mais paciente.”	A (15) “O aluno é capaz de adquirir as coisas mais rápido do que quando o professor está enervado e a berrar com ele.”	A (24) “Mas isso das emoções também tem a ver com a personalidade de cada professor e, por isso, é que é importante termos um professor que se ajuste à nossa, para que possamos compreender melhor aquilo que ele quer transmitir e, para que depois, possamos explicar e transmitir as emoções aos outros, saber provocá-las.”
--	--	--

**Quadro VII - Estado de espírito do professor**

#### **4.6. Representações, expectativas e procura de identidade**

O termo representação é utilizado em psicologia social para designar o modo de apreensão de um dado objeto social por um indivíduo ou grupo de indivíduos. Numa perspectiva cognitiva, Gilly (1980) utiliza a noção de representação para designar o universo mais ou menos coerente constituído pelo conjunto das apresentações a outrem e a si mesmo. Na representação do aluno, o professor privilegia os aspetos cognitivos da criança, já esta, pelo contrário, concede mais importância às qualidades humanas e relacionais do docente (como se confirmou no ponto anterior: 4.6. Estado de espírito).

No que concerne às expectativas e procura de identidade seguem-se as seguintes categorizações:

- A) Os professores parecem ter expectativas mais baixas do que elevadas relativamente aos alunos.
- B) Os alunos parecem pensar que os docentes têm expectativas mais elevadas do que baixas, em relação aos alunos.
- C) Consideram que o que mais influencia a construção da identidade do aluno é a ajuda do professor e salientam a importância do desenvolvimento da personalidade do aluno.
- D) Os professores focam mais a procura de identidade relativamente aos alunos que aos próprios.
- E) São os professores mais novos e com menos tempo de serviço que mais referem as expectativas (positivas e negativas) e procura de identidade, face a si.
- F) Uma percentagem muito pequena de alunos refere o reconhecimento do outro e demonstram conhecimento de si próprios. Os alunos veem o professor como recurso/ajudante (12 dos 28 alunos) e em segundo lugar esperam que ele “resmungue” (6 dos 28 sendo que são sobretudo os mais novos).

Relativamente às baixas expectativas dos docentes (categorização A), seguem-se evidências:

P (1) “ (...) alguém deixa as coisas andar, não tem capacidade (...)”

P (2) “Eles aprender, aprendem sempre alguma coisa. Nem que simplesmente lhes entre na cabeça e não lhes passe para os dedos.”

P (2) “Há alunos com que nunca se consegue (...)”

P (3) “Estatisticamente, tenho alunos com bastantes dificuldades e, logo aí, o acompanhamento deveria ser maior (e não é de todo), depois há alguns alunos que tenho algum contacto com os pais mas mesmo assim penso que não é o suficiente.”

P (5) “ (...) cada um tem o seu ritmo, alguns muito cedo se dedicam outros acordam mais tarde e algumas vezes, conseguem ultrapassar os outros que no início tiveram resultados mais marcantes. Algumas vezes, alguns não chegam a ter resultados relevantes. Os fracos acabaram com resultado satisfatório a escola. Até agora, quase todos (tirando um ou dois casos que desistiram e saíram) têm bons resultados.”

O estudo da influência das expectativas dos docentes em relação aos alunos pode oferecer uma orientação na mudança de atitudes dos mesmos. Assim, parece fundamental que os professores procurem construir representações e expectativas elevadas sobre a totalidade dos seus alunos, bem como sobre as suas capacidades. Vários estudos demonstram que os docentes realizam a categorização dos alunos segundo o género, o meio familiar, o estatuto escolar ou a mudança de prognóstico do êxito do aluno (Postic, 2008). Destes aspetos, só o género não foi referido pelos docentes mas induz-se a falta de consciência da categorização dos alunos e de baixas expectativas.

Frequentemente, “mais do que recolher informações para encontrar a forma de ajuda (...), a maior parte das vezes o docente baseia-se nelas para reforçar, sem ter consciência disso, o seu papel de seletor na instituição.” (*ibidem*) Nas interações observadas entre professor e aluno, produziu-se um jogo de confirmação do juízo inicial e de reiteração das expectativas em relação ao aluno. Daí surgiu uma atitude diferencial do docente acerca dos seus alunos e comportamentos preferenciais conforme a perceção que tinha de cada um deles. Esta conclusão foi tirada da comparação de aulas com o mesmo professor mas com alunos diferentes: O (6) com O (7), O (4) com O (5) ou O (8) com O (9).

A categoria B (os alunos parecem pensar que os docentes têm expectativas mais elevadas do que baixas, em relação aos alunos), pode ser interpretada através do gráfico:

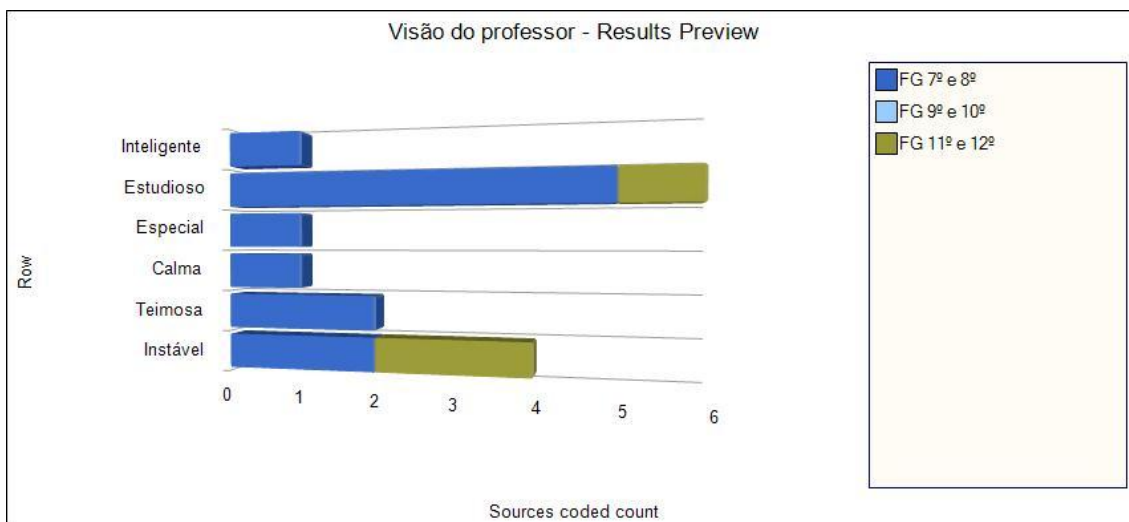


Gráfico 14 - Visão do professor, pelos olhos dos alunos

Nove alunos julgam que os seus professores têm expectativas elevadas em relação aos estudantes, considerando-se estudiosos, inteligente, especial e calma; apenas seis julgam que os seus professores têm expectativas baixas, nomeadamente veem-se teimosos e instáveis.

No que concerne aos fatores que influenciam a construção da identidade dos alunos (categorização C), seguem-se evidências:

P (1) “Sim, isso também é uma das funções do professor. Mostra-lhes caminho e bem... saber o que são, quem são, isso é o desenvolvimento da personalidade, mostrar-lhes para onde ir...”

P (3) “Ai sim, aos alunos, sim, interessa bastante. Saberem quem são, o que são e o que fazem. Para os alunos é muito importante participarem em muitas atividades que os professores fazem, assistirem, verem. Ajuda muito a motivar e a aprenderem, a evoluírem.”

P (4) “Acho que é fundamental porque o que acontece nas aulas individuais de instrumento, é um contacto pessoal com a alma, com a personalidade da pessoa. Na maioria das aulas do aluno são aulas de conjunto, estão sempre escondidos no meio, os professores entendem com dificuldade o verdadeiro problema de cada aluno. Nas aulas individuais, no nosso caso, conseguimos abrir a alma dele, conseguimos manipular ou corrigir ou encaminhar. Muitas vezes, acontece dos professores manipularem e não encaminharem. Vejo isso muitas vezes, à minha volta. [silêncio]”

Com estes dados, constata-se a consciencialização da importância da “impressão digital” do professor de instrumento, visto no ensino *one to one* existir uma aproximação e conhecimento mais profundo do aluno de onde nasce uma maior possibilidade do docente contribuir para a construção da identidade do estudante.

A quarta categorização (os professores focam mais a procura de identidade relativamente aos alunos que aos próprios) foi obtida pela comparação do número de fontes e o de referências no discurso dos docentes em relação à resposta dada à questão: “Será que interessa não só aos próprios professores, como também aos seus alunos, saber quem são e o que são?”

Para entender a categorização E, apresenta-se o gráfico:

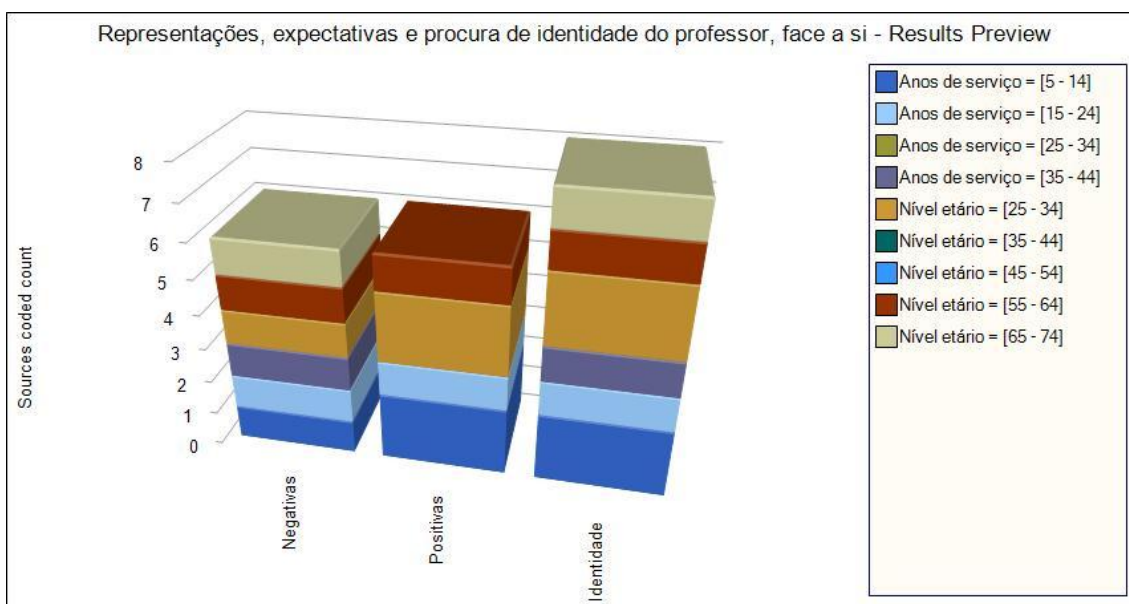


Gráfico 15 - Representações, expectativas e procura de identidade do professor

Esta categorização (os professores mais novos e com menos tempo de serviço são os que mais referem as expectativas – elevadas e baixas - e a procura de identidade, face a si), pode ser justificada pela tese de Postic (2008): “Nos antigos, o acento era colocado no papel social. Nos jovens docentes, os valores pessoais prevalecem.” Por outro lado, pode-se entender que os docentes com menos experiência passem primeiro por uma fase de exploração, de experimentar, associado ao sentimento de sobreviver aos alunos difíceis, passando depois à fase de estabilização, do envolvimento definitivo na profissão, com o sentimento de pertencer a um grupo. A procura desse sentimento pode explicar a categorização E.

Para entender a categorização F, apresenta-se o gráfico:

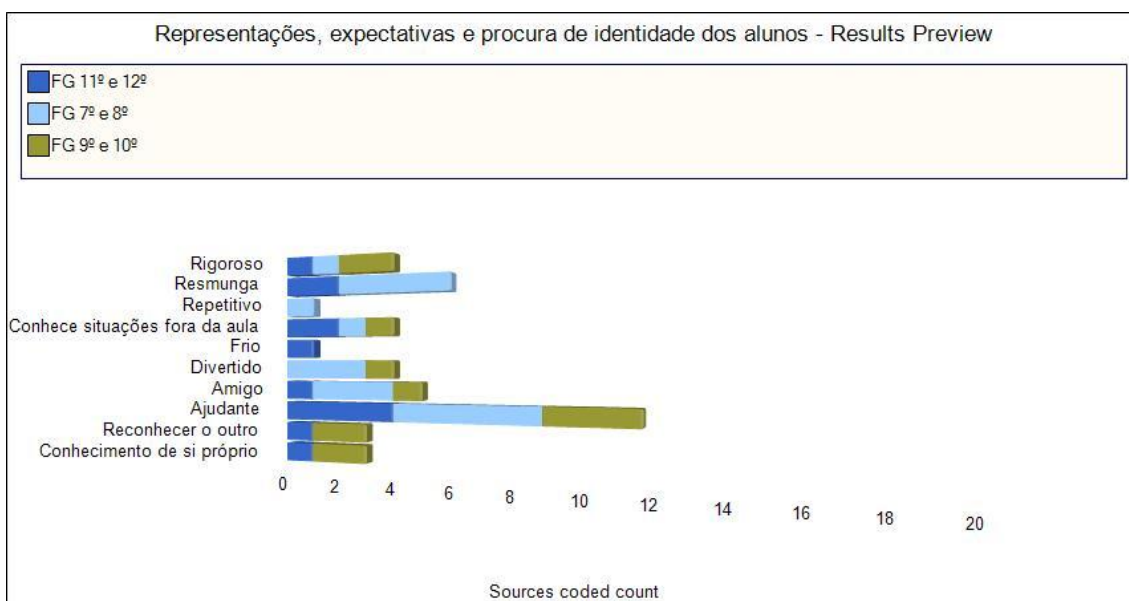


Gráfico 16 - Representações, expectativas e procura de identidade dos alunos

Os alunos parecem ter sobretudo expectativas elevadas em relação ao professor: veem-no como um ajudante e amigo, em simultâneo têm uma expectativa mais negativa: esperam que ele “resmungue”, considerando um mal necessário.

A (1) “Às vezes também resmunga mas eu gosto porque aprendo com isso, toco logo bem a seguir, resulta. [risos]”

A (9) “Às vezes resmunga comigo e eu fico um bocado chateada mas sei quais foram as razões, as coisas que eu tenho de melhorar. Ninguém é perfeito por isso ela também não é.”

A (27) “Mas o facto da minha professora ser minha amiga, não quer dizer que a aula corra sempre bem, nem que ela não me “dê na cabeça.”

Citando Postic (2008): “o aluno tem a necessidade de se sentir apoiado pelo professor no seu desejo de aprender.” Depreende-se que o docente assume a sua posição de adulto, tem um saber (competência de saber ensinar a tocar um instrumento) que faz parte dos seus valores. Provavelmente apresenta uma personalidade equilibrada na qual os alunos confiam, uma referência humana com a qual se podem identificar.

#### **4.7. Identificação com o docente**

Lacan entende a identificação como “a transformação produzida no indivíduo quando ele assume uma imagem” (Postic, 2008). Comentando a sua posição, pode-se dizer que o aluno descobre no professor a sua própria imagem (já referido no ponto 1.2. Papel e importância do professor, nomeadamente o professor como modelo) e o docente tenta obter através do estudante, o meio de reforçar o seu poder. Já Natanson (1973) considera que a identificação com o professor corresponde uma contraidentificação do professor com o aluno, sob a forma de regressão à situação de aluno, que lhe faz experimentar de novo as sensações que conheceu na altura da sua aprendizagem. Não querendo chegar à profundidade dos estudos de Freud, pretende-se aqui destacar que é através de identificações sucessivas que o adolescente progride e encontra a sua personalidade. Todavia é do conflito (muitas vezes camuflado, vivido na angústia) que nasce o sentimento de identidade. A procura de um modelo, no professor, está associada à necessidade de se enfrentar, de se medir consigo próprio. Inquieto com as suas próprias dificuldades, investiga o ponto fraco do seu adversário para se confirmar a si próprio; quando encontra esse ponto, ele torna-se seu igual. Por isto, o movimento de identificação do aluno é acompanhado de uma certa retração de forma a manter a distância que salvaguarda a sua autonomia.

Para entender os dados levantados com a observação de aulas, propõe-se a leitura do seguinte gráfico:

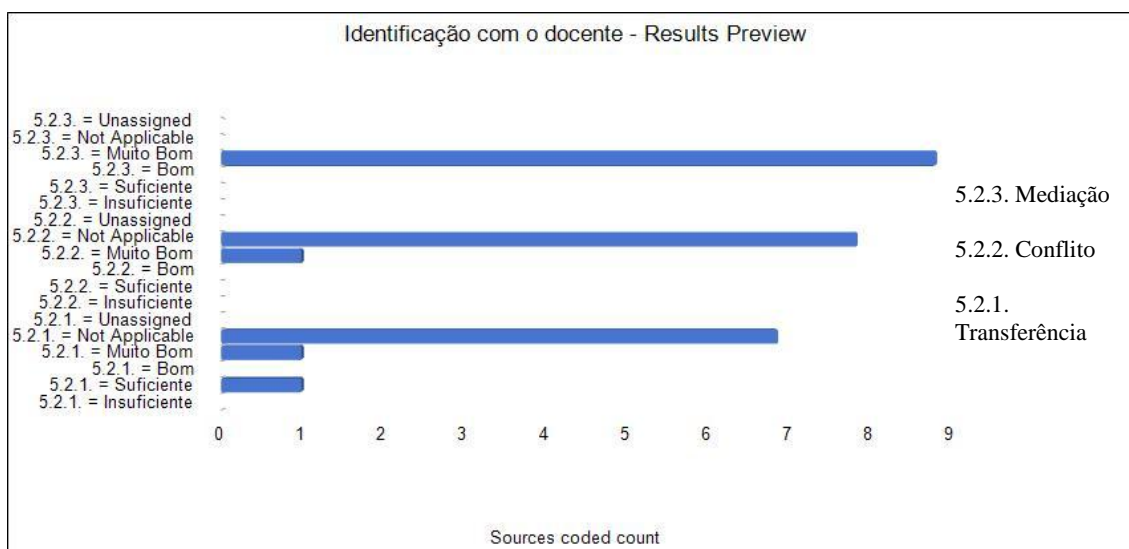


Gráfico 17 - Identificação com o docente

Seguindo-se os princípios de Postic (2008) relativamente à identificação com o docente, com a observação de aulas parece existir reconhecimento mas não tanto através de processos de transferência (com identificações sucessivas, progredindo e encontrando a sua própria identidade) ou de conflito (necessidade de se enfrentar, de se medir consigo próprio, investiga o ponto fraco do seu adversário para se confirmar a si próprio), mas sobretudo através de um processo de mediação. Isto é, o professor evita o contágio ou a fusão de imagem e de comportamento. O professor é guardião de uma certa lei, existe não para amar mas para ajudar (como foi referido no ponto anterior 4.7. Representações, expectativas e procura de identidade, nomeadamente na categoria C).

#### 4.8. Mecanismos inconscientes dos docentes

“O processo de adaptação do docente é, numa situação de permuta com outrem, a aplicação de esquemas já experimentados” (Postic, 2008). O professor adapta-se quando se sente à altura de assumir o conflito ou defende-se se tem necessidade de preservar o seu ego.

Por outro lado, na interação pedagógica, o docente conduz um sistema de equilíbrio de forças, dirigindo as comunicações e mecanismos de compensação para as suas tensões interiores. O autor já anteriormente citado, refere três tipos de mecanismos de compensação: condenando o aluno ao fracasso, superidentificando-se com este ou inculcando sentimentos de culpa no mesmo.

Para melhor entender os mecanismos inconscientes (adaptação, compensação e defesa) dos docentes nas aulas registadas, segue-se o gráfico:

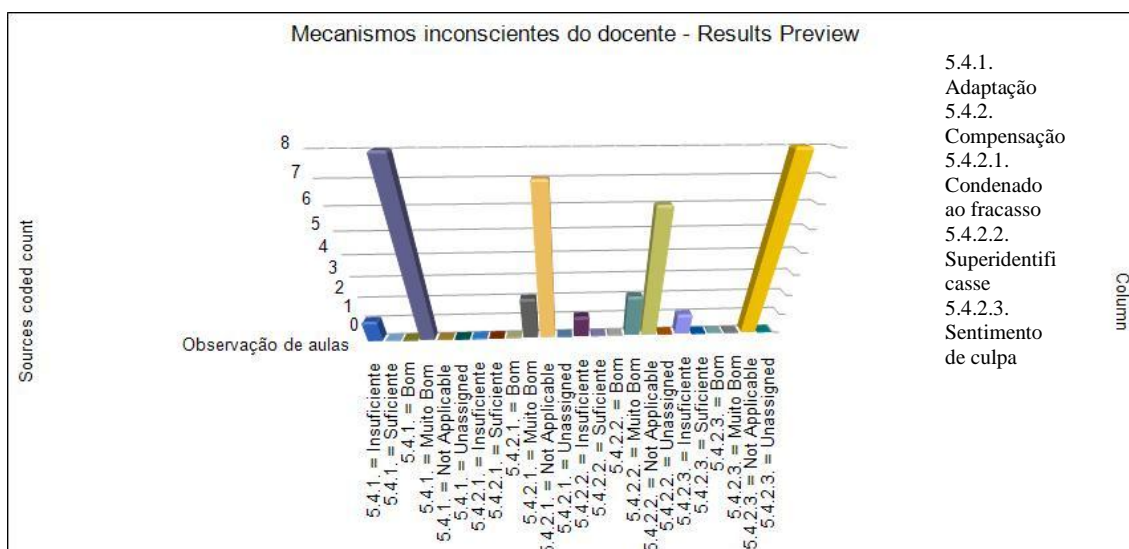


Gráfico 18 - Mecanismos inconscientes do docente

Relativamente à adaptação, na maioria das aulas (8 das 9), o docente adaptou-se, sentiu-se à altura de assumir o conflito inconsciente de poder, aplicou esquemas já experimentados. Não se substituiu aos alunos, ofereceu-lhes a ocasião de ser, de comunicar, de escolher de agir, de se confrontarem consigo mesmo e com ele. Houve uma convergência entre o esquema de ação utilizado pelo docente (consciência para e em ação, pontos 1.3.2.3. e 1.3.2.4. das Grelhas de Observação) e as características psicossociológicas do meio escolar (escola profissional, ensino especializado, condições sociológicas de vida na Artave). Tendo-se constatado esta adaptação, consequentemente os mecanismos de proteção e defesa do equilíbrio pessoal não se verificaram (pontos 5.4.3.1. ao 5.4.3.6. das Grelhas de Observação).

No que concerne à compensação para as tensões interiores do professor: em apenas duas aulas [O (1) e O (6)], o professor atribui ao aluno a função de quem está condenado ao fracasso (penalizações e punições repetidas), provavelmente sentindo-se desculpabilizado, liberto da sua própria tensão; em três aulas [O (1), O (2) e O (7)], o professor superidentifica-se com o aluno, liga-se ao síndrome que descobre no aluno, investe profundamente no aluno possivelmente porque é um complemento narcisista; apenas numa aula [O (1)], o professor exerce chantagem sobre o aluno, cria sentimento de culpa (o mau estado do professor deve-se ao desleixo, preguiça do aluno), o aluno não ousa tomar iniciativas e manifesta forte dependência afetiva.

## 5. Sistematização de dados, análise e interpretação da quinta dimensão – Projetos

Apesar da pedagogia do projeto ser um movimento da moda, aqui acredita-se que “Ser professor implica um desafio e um projeto” (Gonçalves, 2006).

Também Ketele & Kahn (1982, cit in Postic, 2008) definem este conceito genérico delimitando-o em quatro formas, não necessariamente independentes: projetos de trabalho, de formação, cooperativos e educativos. Aqui, considera-se que transação, contrato e negociação são os conceitos basilares.

Desta feita, serão abordados assuntos relativos a projetos nomeadamente: 1) Função e objetivos da escola, 2) Competências versus ferramentas, 3) Projetos educativos, 4) Cooperação e entreajuda.

### 5.1. Função e objetivos da escola

No que concerne à função e objetivos da escola seguem-se as seguintes categorizações:

- A) A função primordial da escola é preparar bons músicos profissionais.
- B) Em segundo contribui para a mudança social e cultural (valorizada pelos docentes com mais experiência) e para formação integral dos alunos (ênfatisada pelos alunos mais velhos).

A evidenciar estas categorizações, seguem-se os gráficos 17 e 18:

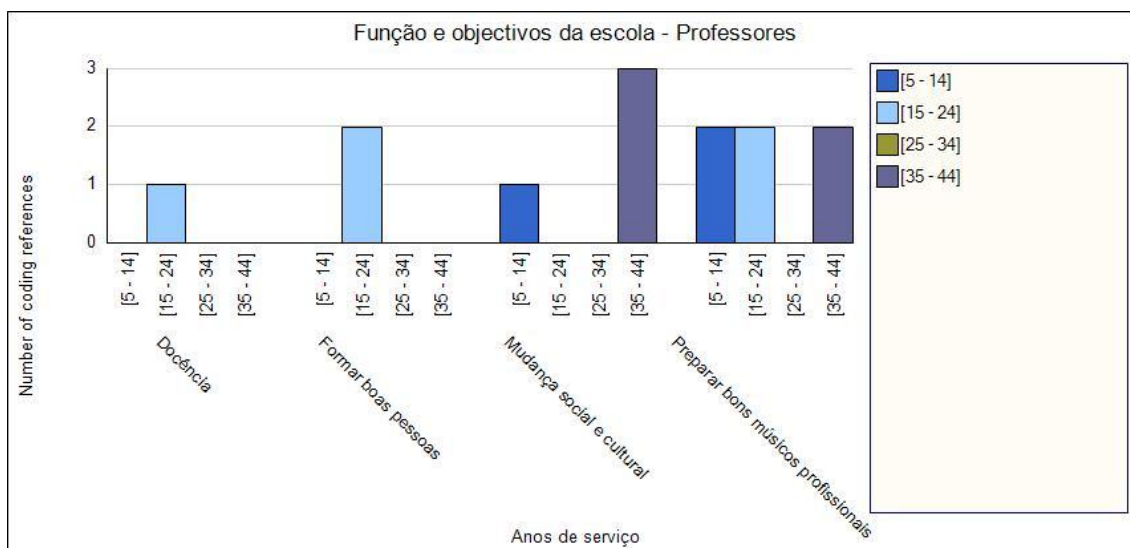


Gráfico 19 - Função e objetivos da escola - Professores

Todos os professores entrevistados consideram que a função primordial da escola é preparar bons músicos profissionais. As funções menos referidas são a formação de



boas pessoas e para a docência. Em segundo lugar salienta-se a importância na mudança social e cultural. Esta função é salientada por professores com mais anos de serviço [35-44], que também são os que estão há mais anos na escola [15-20] e têm nível etário mais elevado [65-74]. De onde se conclui que os professores abordam a relação com os seus alunos com disposições diferentes segundo a idade e a sua antiguidade na profissão. Esta conclusão valida Arends (2008): “primeiramente, preocupam-se com a sobrevivência, depois com a situação concreta de ensino e, por fim, com as necessidades sociais e escolares dos seus estudantes.”

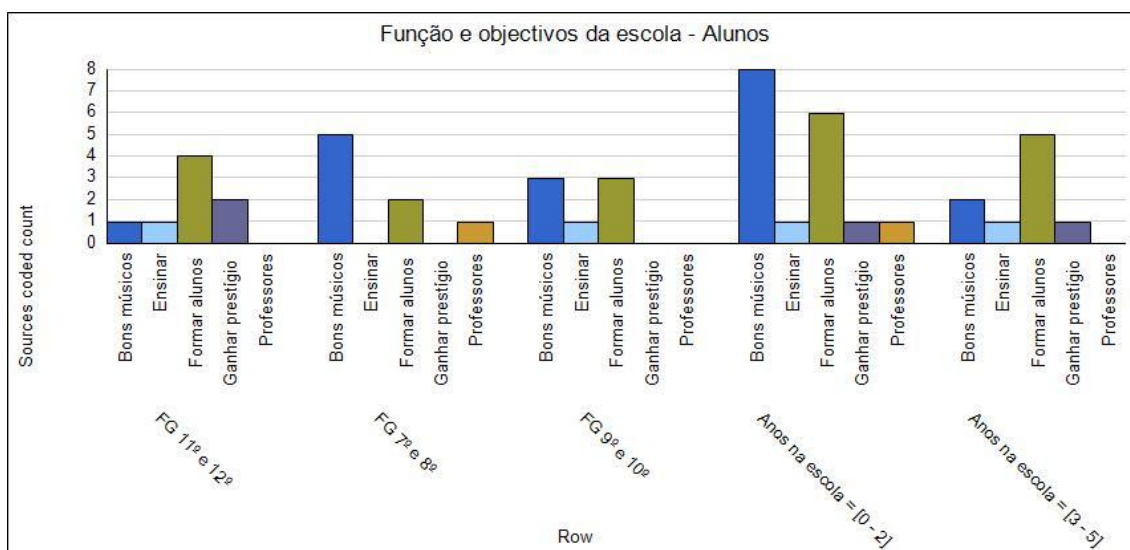


Gráfico 20 - Função e objetivos da escola - Alunos

Tal como os professores, os alunos salientam a importância da escola na formação de bons músicos e acrescentam, em segundo lugar, a formação dos alunos no seu todo. Aqueles há mais anos na escola (3-5) e mais velhos (11º e 12º) salientam o formar alunos. Os alunos há menos tempo na escola (0-2) e mais novos salientam (7º e 8º) o formar músicos.

Estes dados de certa forma, contrariam o estudo de Amado et al. (2009): à medida que os alunos avançam na escolaridade, os aspetos relacionais com os professores deixam de ser tão relevantes. Assim como o estudo de Davidson et al. (1998) o qual reforça a hipótese: nas fases iniciais de aprendizagem as características pessoais dos professores são importantes para promover o desenvolvimento musical enquanto nos estádios mais avançados torna-se mais importante a boa performance e as competências profissionais. Ora, se assim fosse, os alunos mais velhos é que deveriam valorizar o formar músicos.

## 5.2. Competências versus ferramentas

Atendendo aos dados recolhidos com os *focus group* e com as observações de aulas, destacam-se as seguintes categorias:

- A) Valorização do saber tocar, ser e estar, pelos alunos.
- B) Suficiente desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida e muito bom desenvolvimento de ferramentas profissionais (habilidades técnicas e musicais).

Estas categorizações são suportadas pelas seguintes evidências: relativamente à primeira (valorização do saber tocar, ser e estar):

A (25) “Acho que primeiro devia ser formar os alunos mais como pessoas e não apenas com o objetivo de sermos apenas músicos, porque antes de sermos músicos temos de ser pessoas “com pés e cabeça” e saber trabalhar e respeitar os outros.”

A (26) “Imaginemos um concertino que toca tudo bem, muito bem mas depois se lá fora não sabe ser ou estar depois ninguém o vai respeitar. Não se vai levantar e conseguir afinar a orquestra porque toda a gente vai gozar com ele. Apesar dele tocar muito bem, não vai resultar.”

A (13) “A escola procura-nos ensinar isso. O tempo que estamos aqui ajuda-nos a aprender a saber lidar com os nossos colegas com diferentes personalidades. A escola para além de nos preparar a nível do instrumento e culturalmente, também nos ajuda ... como dizer... no convívio que aqui temos porque passamos aqui muito tempo a lidar com pessoas, carateres diferentes. Isso também nos vai ajudar a nível profissional.”

A (18) “Eu acho que é as três. A escola quer que sejamos bons não só a tocar porque, como diretor falou há algum tempo, temos de nos saber comportar como músicos e os músicos na sociedade... Temos de saber estar, isso é o mais importante e a partir daí é que nos surgem oportunidades. Se nós soubermos tocar e não formos boas pessoas, não vamos longe.”

A (3) “Destas três acho que são todas. Porquê? A professora de História disse-nos uma coisa: “Não basta só saber tocar.” Se estivéssemos por exemplo numa entrevista para tocar num recital, se não tivermos cultura, pode correr mal, não sabermos o que dizer.

Na sua generalidade, os alunos valorizam sobretudo o saber tocar, ser e estar mais que apenas o saber tocar e estar ou unicamente o saber tocar. Os alunos mais novos são os que mais acentuam este último *node* (saber tocar). Esta primeira categorização (A) reforça a última conclusão do ponto anterior (5.1. Função e objetivos da escola) relativamente à importância dada ao formar músicos/tocar, pelos alunos mais novos.

No que concerne à segunda categorização propõe-se a leitura do gráfico, considerando que o ponto 4.1.1. refere-se ao desenvolvimento de competências e o ponto 4.1.2. ao incentivo de aperfeiçoamento de ferramentas, das grelhas de observação:

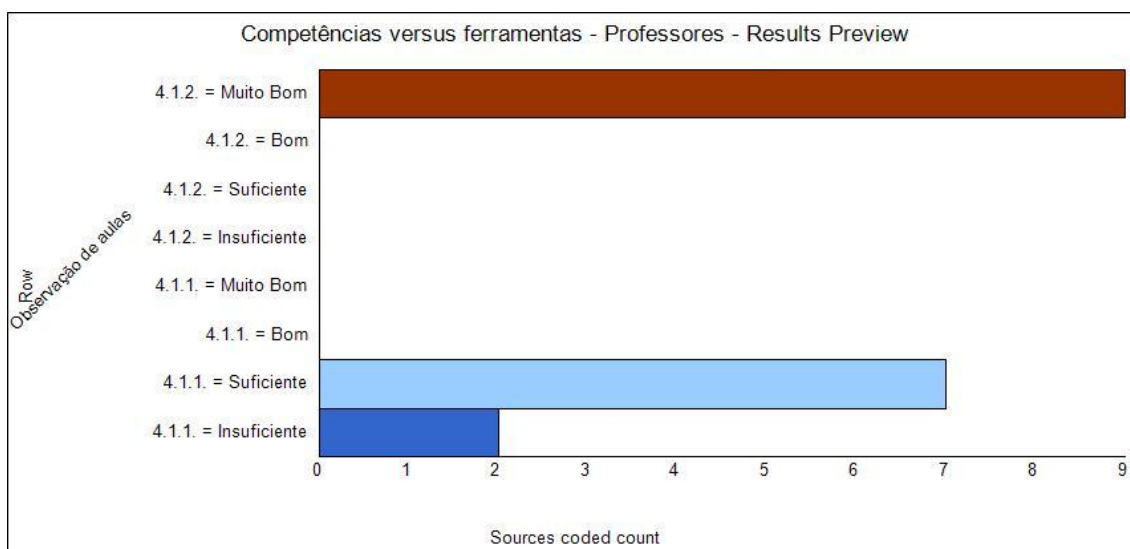


Gráfico 21 - Competências versus ferramentas

Daqui podemos concluir que os professores incentivam o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida (para a autonomia e criatividade) de forma suficiente. (4.1.1.) e estimulam o aperfeiçoamento de ferramentas profissionais, incluindo habilidades técnicas e musicais (fornecendo instruções claras e precisas) de forma muito boa. (4.1.2.).

Esta conclusão corrobora o que foi confirmado acerca da função e objetivos da escola (no ponto 5.1., convicção de que a função primordial da escola é preparar bons músicos profissionais) e do que foi concluído no ponto 3.4. Diferentes discursos (o discurso mais utilizado pelos docentes é tecnicista, para formar músicos profissionais, não se tendo verificado desenvolvimento de diferentes dimensões no ensino). Aqui também se apresentam traços de uma formação especialista dos docentes, com uma abertura limitada a possibilidades de desenvolvimento posterior, de abertura para aprendizagem ao longo da vida, de adaptação aos possíveis cenários e necessidades do mercado de trabalho.

### 5.3. Projetos educativos

Aqui não se pretende abordar o Projeto Educativo da Escola mas antes os projetos educativos das salas de aula de instrumento, realizados entre professor e aluno, no sentido *one to one*. Procura-se considerar as experiências, culturas, motivações e objetivos que se cruzam.

Os dados são apresentados segundo duas categorizações:

A) Predominância de situações de transação, algumas de negociação mas em cinco aulas (em 55,5% das aulas observadas) não se constataram de todo situações de contrato.

B) Predominância de projetos de trabalho, depois de formação e os que menos se observaram foram os de cooperação.

A primeira categorização é evidenciada no seguinte gráfico:

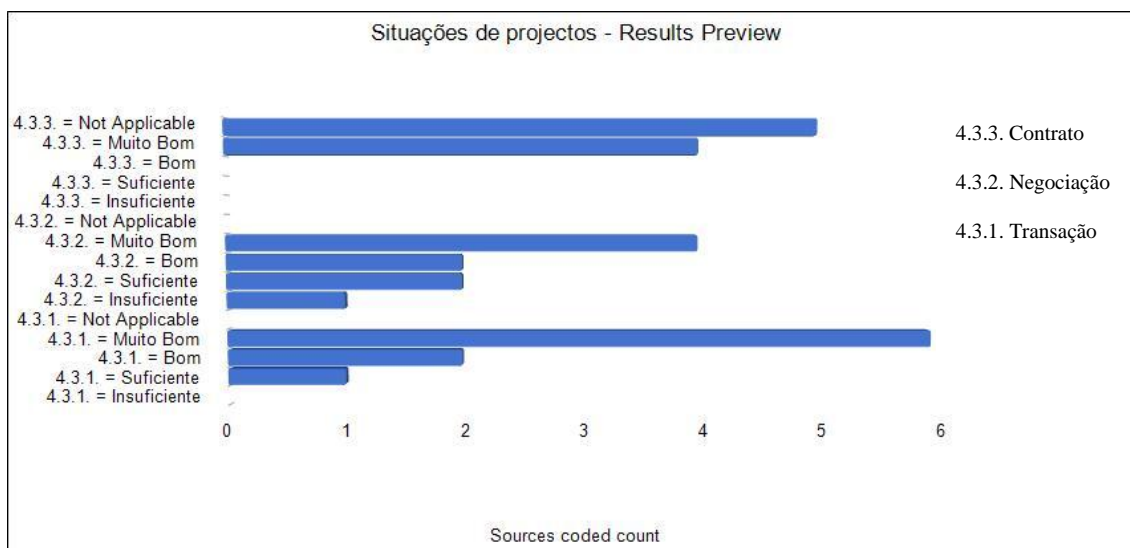


Gráfico 22 - Situações de projetos

Com a observação de aulas, verificaram-se situações de transação (conjunto de etapas, desde a análise do contexto, necessidades, expectativas, pedidos, obrigações) e de negociação (conversas, trocas de mensagens e diligências entre professor e aluno, para ajustes) mas poucas vezes terminam em situações de contrato (acordo, compromisso bilateral entre professor e aluno).

A segunda categorização é evidenciada no seguinte gráfico:

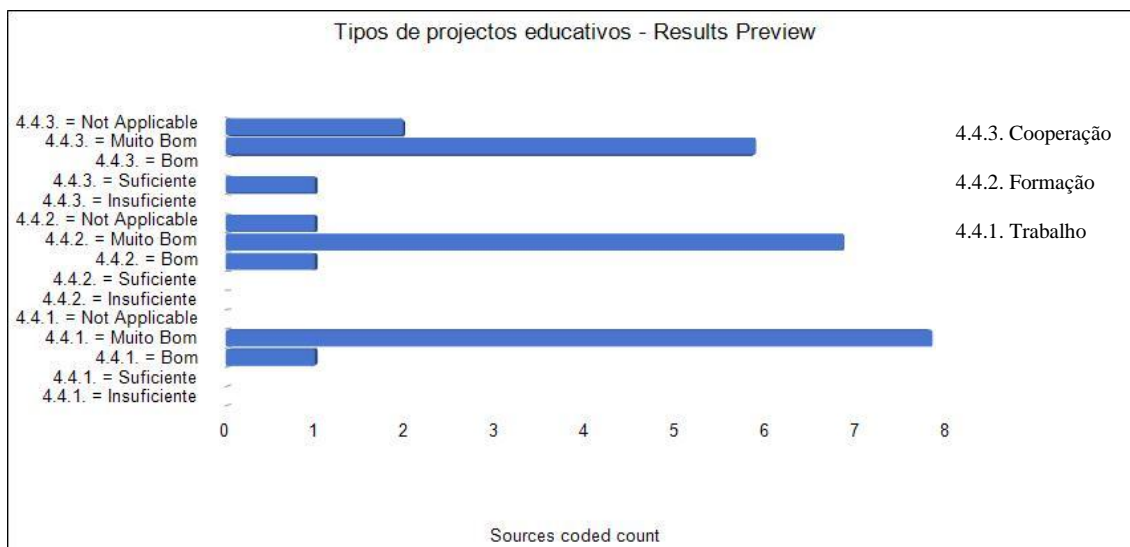


Gráfico 23 - Tipos de projetos

Com a observação de aulas, verificaram-se projetos de trabalho (nos quais o objetivo era que o aluno cumprisse conjunto de tarefas, tocasse uma escala [O (9)], depois projetos de formação (o propósito era que o aluno se construísse, aprendesse) e os que menos se realizaram foram projetos de cooperação (nos quais o intuito era ajudar o aluno e que este aprendesse a ser solidário, responsável na atitude perante uma prova de aptidão na Royal College of Music [O (5)]).

#### **5.4. Cooperação e entreajuda**

Anteriormente, no ponto 2.4. Papel dos pais e trabalho em equipa foi apresentado um gráfico relativo ao trabalho em equipa, no qual se destacou a cooperação com pais, com funcionários, entre docentes, entre alunos, entre a direção e os docentes e entre todos os atores.

No presente ponto, pretende-se abordar a cooperação entre professor e aluno, na sala de aula. O desenvolvimento de hábitos de cooperação e entreajuda assume especial significado se considerarmos o impacto da escola na formação de valores. Nesta linha, o sucesso da interação pedagógica torna imprescindível uma atitude de cooperação que se julga poder ser entendida e assumida como um imperativo de natureza ética. Mesmo num ensino individual é possível desenvolver de múltiplas formas, um trabalho cooperado, considerando: a avaliação dos alunos, o fornecimento de informação relativa aos seus progressos, os mecanismos de regulação e correção de erros (Creemers, 1994, cit in Morgado, 2004). Sendo que os professores deram atenção a estes aspetos constatou-se que promoveram muito bem (em 7 das 9 aulas registadas) comportamentos de cooperação e entreajuda com o aluno (ponto 3.2.4. das Grelhas de Observação).

Apesar dos alunos referirem muito pouco esta forma de interação entre professor e aluno, destacam-se as citações:

A (15) “Estou lá a fazer qualquer coisa e eu e o professor interagimos muito bem: ele dá exemplos da vida dele, eu dou da minha e conseguimos aplicar isso no estudo do instrumento e consigo muito melhor compreender o que ele me quer passar e também consigo muito melhor passar o que ele me está a pedir.”

A (17) “Eu já fiz isso muitas vezes. “Oh professor sinto-me mais à vontade com esta dedilhação, aprova ou não?”. Ele dizia que sim se a minha dedilhação fosse a melhor, sem problemas nenhuns.”

A (26) “Na minha sala de aula, quando temos algum problema somos sinceras e falamos. É mais fácil quando há sinceridade e o diálogo entre o professor e o aluno. Falar e não discutir ou obrigar.”

Salienta-se uma situação de contrato [no caso da dedilhação, A (17)], preocupação em chegar ao aluno, criar situação de aprendizagens significativas, de transação [A(15)] e um projeto de cooperação [A (26) “Falar e não discutir ou obrigar”].

Relativamente à citação de A (15), relembra-se Morgado (2001): “É preciso ir buscar a criança onde ela existe e não onde nós gostaríamos que ela existisse.” No caso de A (17) destaca-se a produção de ideias em ambientes de cooperação. No caso de A (26) salienta-se o desenvolvimento da linguagem e de diferentes padrões de interação.

Na aula O (3) com o facto do professor “estar do/ao lado da aluna”, desta interagir bastante, dos sentimentos demonstrados por ambos (satisfação, alegria) com as atitudes muito boas de colaboração com o professor, concluiu-se que os alunos poderão desenvolver mais autoconfiança, neste clima favorável. Com questões como "Gostas de tocar nas audições?" ou "O que estudaste neste estudo?" a aluna realizou frequentemente o processo de autorregulação. Outro exemplo, pode ser a aula O (8), na qual a aluna, tendo a oportunidade de sugerir um instrumento de orquestra que poderia tocar determinada frase do acompanhamento de piano, reconhece mais facilmente o valor da sua própria experiência na aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos.

## **6. Sistematização de dados, análise e interpretação da sexta dimensão – Sugestões de melhoria**

Esta dimensão surgiu fundamentada na inovação e na mudança (ponto 1.6. da Parte I). Acredita-se que a prática e as convicções, ou crenças, são os elementos-chave que poderão ser mudados; escutando-se diferentes vozes, professores e alunos, auscultando-se as práticas, lança-se o desafio aos docentes: serem especialistas no processo de melhoria.

Desta feita, serão abordados assuntos relativos às sugestões de melhoria, nomeadamente: 1) Levantamento de necessidades e 2) Características do professor ideal.

### **6.1. Levantamento de necessidades**

Atendendo aos dados recolhidos com as entrevistas e com os *focus group*, destacam-se as seguintes categorizações, relativamente às necessidades de melhoria da interação pedagógica:

- A) Desenvolvimento de trabalho árduo e pormenorizado, da autonomia dos alunos e humildade de ambos os interlocutores, na opinião dos docentes.
- B) Desenvolvimento de mais e melhor estudo, seriedade no comprometimento dos docentes, mudanças curriculares e nos funcionários, autoconfiança dos alunos,

atitude flexível dos docentes e alteração da sequência das aulas, segundo o parecer dos alunos.

A evidenciar a primeira categorização apresenta-se o gráfico seguinte:

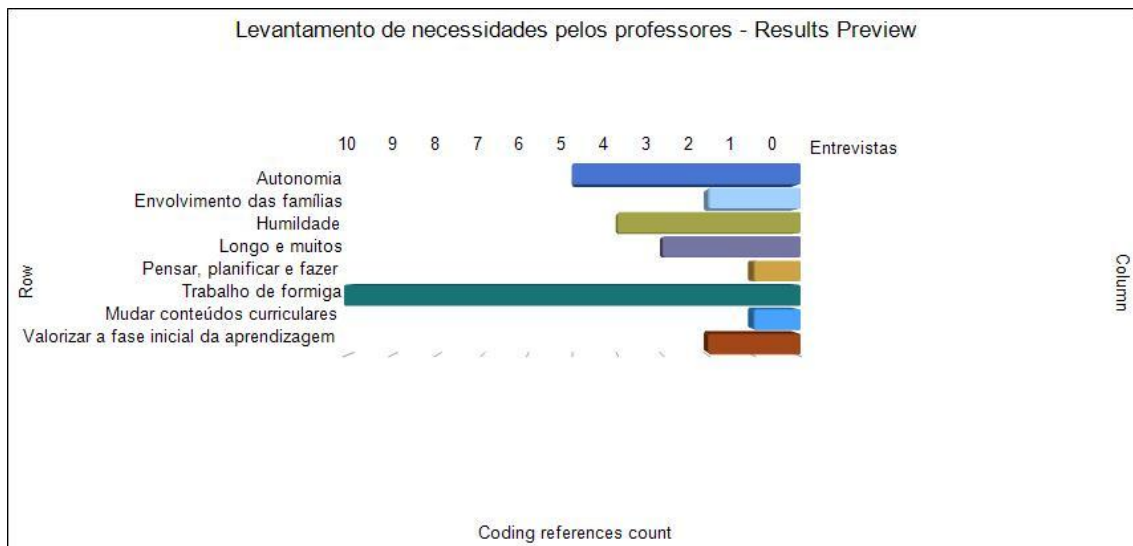


Gráfico 24 - Levantamento de necessidades pelos professores

Os professores acreditam que o caminho do sucesso e da sabedoria passa por um “trabalho de formiga”, referem a necessidade dos alunos serem mais autónomos e por último acreditam que passa pela humildade de ambos os atores.

A comprovar a segunda categorização apresenta-se o gráfico:

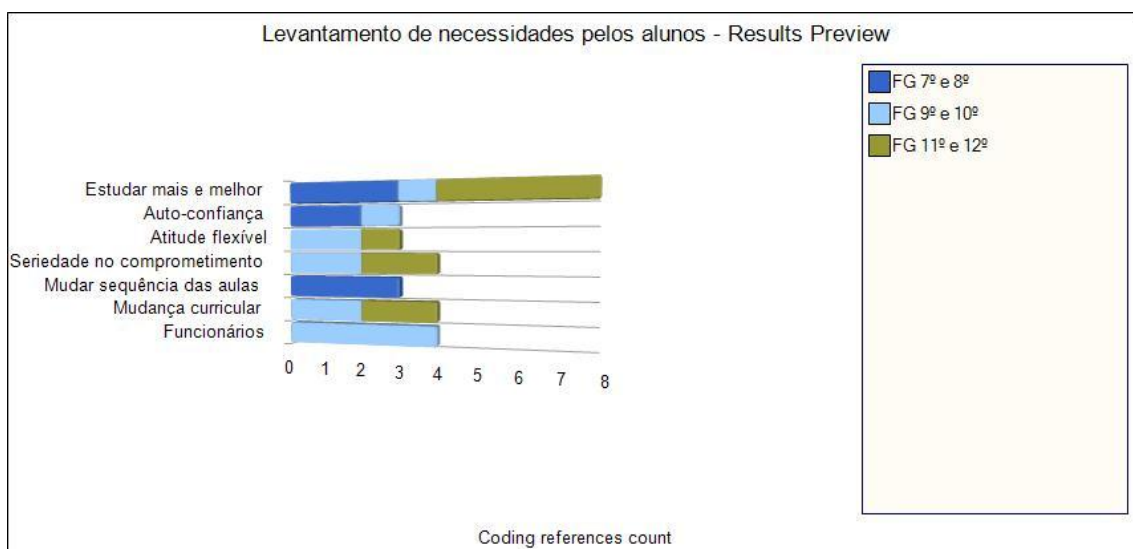


Gráfico 25 - Levantamento de necessidades pelos alunos

Os alunos referem que a maior necessidade para melhorar a interação pedagógica é estudar mais e melhor; em segundo sugerem seriedade no comprometimento dos docentes, mudanças curriculares e nos funcionários; em terceiro salientam a necessidade de melhorarem a própria autoconfiança, de haver uma atitude flexível por parte dos docentes e de se mudar a sequência das aulas.

## 6.2. Características do professor ideal

No que concerne às características do professor ideal seguem-se as seguintes categorizações:

- A) Os professores consideram, em primeiro lugar, o ser justo, seguido do ser bom profissional (pedagogo e músico) e do estar disponível.
- B) Para os alunos, as características mais importantes do professor ideal são: que saiba ensinar (técnica e musicalidade) e em segundo que procure conhecer o aluno.
- C) Com a observação de aulas, a característica mais evidenciada pelos professores foi o estar disponível, seguido do ser humilde e do ser visionário.

Em relação à primeira categoria (opinião dos docentes), seguem-se as evidências que a alicerçam, quanto ao ser justo:

P (2) “Os alunos gostam de justiça: que uma pessoa quando está mal, diga que está mal mas se ao mesmo tempo devem saber que quando estiver bem, o professor também vai dizer que está bem, sem exageros. Esta nova ideia de que uma pessoa deve estar sempre a elogiar o aluno e sempre a puxar para cima, (...)”

P (4) “Pode ser tudo isso mas falta uma palavra: justo. Os alunos têm de sentir que quando nós somos severos, é uma coisa, agora eles têm de sentir que somos justos. Que não é aplicado um castigo injusto a um aluno. O que os alunos gostam é de um professor alegre, que brinca só que isso também é fácil de descontrolar por aí. Justiça, liberdade, ensinar democracia antes. A liberdade pode ser selvagem, a democracia tem algumas regras. A justiça também faz parte da democracia. No fim, aquilo que vivemos no dia a dia, aquilo em que acreditamos e achamos que está certo tentamos mostrar aos alunos.”

Em relação à mesma categoria (opinião dos docentes), seguem-se as evidências que a alicerçam, quanto ao ser bom profissional (pedagogo e músico):

P (1) “ (...) tem de ser uma pessoa bem informada que pode dar ao aluno o mais possível, informada em tudo, tanto em violino, como músico, deve saber dar bons exemplos.”

P (4) “É preciso encontrar o equilíbrio. Agora, um bom professor de instrumento tem de conhecer a matéria relativa ao instrumento, deve ter formação suficiente no instrumento, pedagogia, metodologia, psicologia e literatura do instrumento e pedagógica do instrumento. Isto é fundamental e vejo que isso não se ensina nas escolas superiores. Encontro nos meus antigos cadernos essas informações de quando andei a estudar. Assim, quando um aluno terminasse o curso e surgisse alguma oportunidade para dar aulas em alguma academia tinha de estar preparado para isso e não ter só o diploma, como acontece.”

P (5) “(...) criar-lhes condições para se desenvolverem. Ser bom pedagogo e bom músico.”

Relativamente à mesma categoria (opinião dos docentes), seguem-se as evidências que a alicerçam, quanto ao estar disponível:

P (3) “(...) quando é necessário peço auxílio aos mesmos responsáveis, sobretudo para os alunos com mais dificuldades, ajudo-os bastante, por exemplo a fazer a PAP no 12º ano. Às vezes até mais do que devia: mesmo nas aulas de instrumento, passo algumas aulas a ajudar a fazer a apresentação ou a ler a PAP, ajudar na procura de informações.”

P (4) “Tive uma aluna que aos sábados a ia tirar da cama para a pôr a estudar pois estava um pouco abandonada pelos pais. Isso faz parte de um professor de instrumento? Tinha de ser porque se não fosse assim, esta aluna, não tinha feito nada. Acabou aqui a escola com 17 no violoncelo, foi estudar para Amsterdão e depois Inglaterra onde agora vive.”



No que concerne à segunda categoria (opinião dos alunos), seguem-se as evidências que a alicerçam, relativamente ao ensinar (técnica e musicalidade):

A (1) “(...) não deve só treinar a técnica ou só a musicalidade, mas as duas coisas.”

A (7) “Tem de explicar com palavras como se faz e tocar.”

A (22) “Quando o professor dá uma peça nova, ele normalmente toca para mim para mostrar como se deve tocar, interpretar. Eu reparo, quando ele está a tocar, que exprime emoções. Gosto como ele interpreta, a música dele provoca emoções.”

Em relação à mesma categoria (opinião dos alunos), seguem-se as evidências que a alicerçam, relativamente ao conhecer o aluno:

A (27) “Não é preciso estar sempre em cima do aluno porque o aluno tem de ser autónomo. Concordo em parte, o professor tem de demonstrar que se interessa pelo aluno mas tem de dar espaço para o próprio aluno ter independência e autonomia. Ser preocupado mas não em demasia.”

De facto, os alunos parecem ter razões fundamentadas para se sentirem por vezes excessivamente controlados, pois os próprios docentes verbalizaram essa ação:

P (1) “Ser carinhosa, firme e controlar é necessário. [Risos.] Se não controlamos eles fogem. Depende do aluno. Alguns que tudo está feito, não precisam, outros não.”

P (5) “Carinhoso, firme, controlador, há lugar, tempo e situações para tudo isso.”

Com o levantamento de dados, conclui-se que as características mais importantes para o professor ideal são:

- para os alunos mais novos (7º e 8º): ensinar técnica e musicalidade, ser exigente e ser simpático.
- para os alunos do 9º e 10º anos: ser paciente e ter talento no ensino.
- para os alunos mais velhos (11º e 12º): conhecer e preocupação com o aluno mas não de forma controladora.
- em geral, para os alunos, as características mais importantes do professor ideal são: ensinar a técnica e a musicalidade e de seguida conhecer o aluno.

Com os gráficos 25 e 26, pretende-se comparar o papel dos professores de instrumento para os alunos (já referido no ponto 1.2. Papel e importância dos docentes – categorização C) e as características do professor ideal:

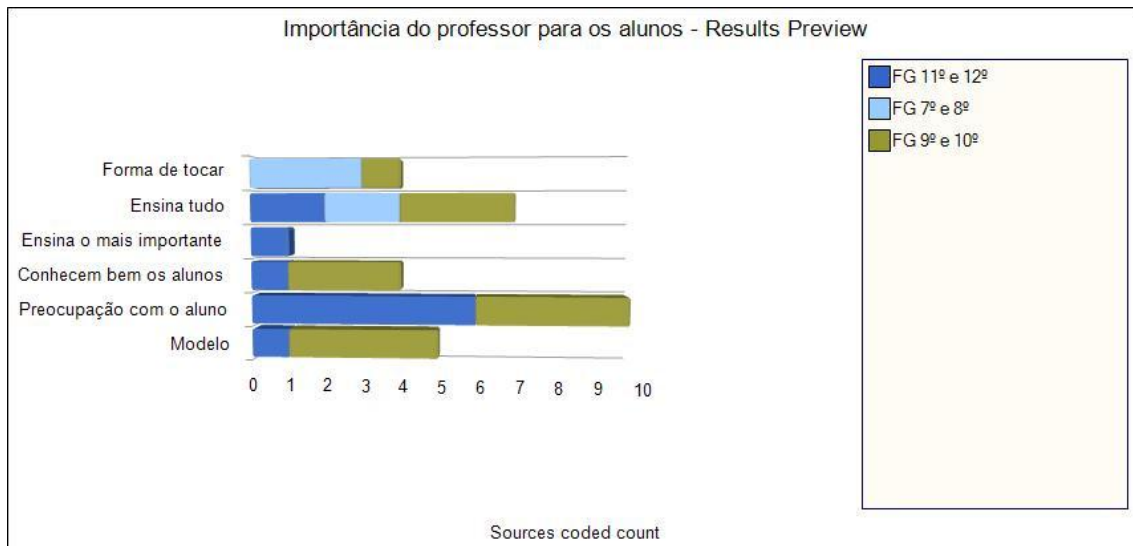


Gráfico 26 - Papel do professor

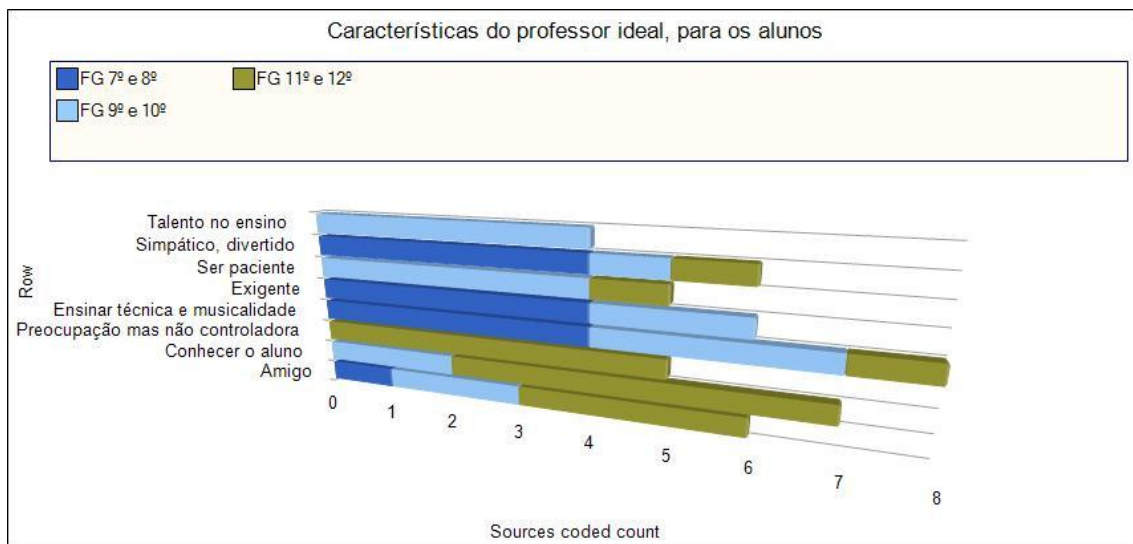


Gráfico 27 - Características do professor ideal, para os alunos

Desta forma, corroboram-se reflexões acerca do professor ideal: no ensinar (nas suas variadas descrições: o mais importante, a forma de tocar, a técnica e musicalidade, no talento de ensinar, no “ensinar tudo”) e na preocupação e conhecimento do aluno. A evidenciar a terceira categoria (observação de aulas), segue-se o gráfico:

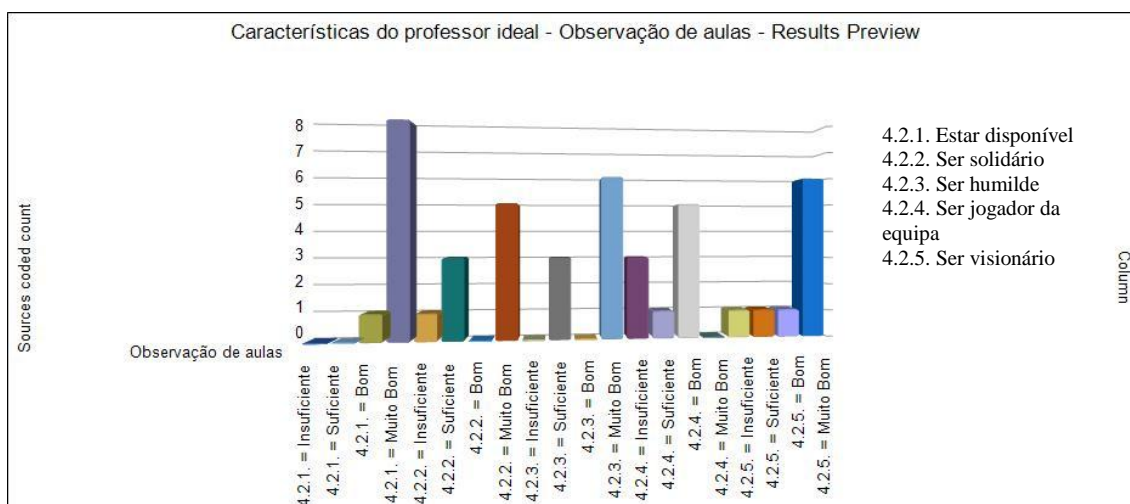


Gráfico 28 - Características do professor ideal – Observação de aulas

Como foi referido na Parte I, Bethany Cencer (2007), com o seu estudo, identificou cinco características para se ser um bom *coach*, na perspetiva do professor de música: 1) Estar disponível, 2) Ser solidário, 3) Ser humilde, 4) Ser um jogador da equipa e 5) Ser um visionário. Na observação de aulas e seguindo estas características, a mais evidenciada pelos professores foi o estar disponível (ponto 4.2.1. das Grelhas de Observação), seguido do ser humilde, em que professor e aluno estão reunidos num mesmo plano, colocando o aluno mais à vontade (4.2.3.) e do ser visionário (o professor tenta perceber que tipo de potencial tem o aluno e a partir daí procura desenvolver nele o que mais necessita, ver ponto 4.2.5.).

### Conclusões e considerações para o futuro

A sala de aula é um espaço onde existe uma teia complexa de relações causais subterrâneas que são evidenciadas nos comportamentos da interação pedagógica. Na procura do entendimento desses fios construíram-se dimensões (ensino, aprendizagem, comunicação, projetos, afetividade, sugestões de melhoria) e categorias dentro das mesmas.

Em cada uma das dimensões mencionadas pretendeu-se construir referenciais de análise avançando com algumas conclusões, tal procedimento conduziu, nesta parte, à sistematização dos aspetos que implicam reflexão, visão e compreensão focada nas perspetivas da consciencialização e melhoria, do pensamento e da ação, dos atores, no interior da escola profissional de música. Concluída a etapa da apresentação, análise e discussão dos resultados, consubstanciada nas seis dimensões de análise, parte-se para a elaboração de uma síntese final destacando-se o conhecimento alcançado através do presente estudo e tendo por referência os objetivos e as questões de investigação

inicialmente traçadas. Assim seguem-se possíveis respostas e algumas considerações futuras:

- 1) De que forma a consideração das diferentes planificações, avaliações, integração e contextos culturais influenciam a interação?

A planificação é considerada pelos docentes de forma suficiente pois nem todos a referem e, os que o fazem, salientam sobretudo a longo prazo, não aula a aula. Em cada lição verifica-se a reflexão em ação mais do que a planificação estruturada de 45 minutos. Considerando o que o aluno apresenta no início da aula, o professor reflete e dirige a aula.

Pelo discurso dos docentes comprovou-se escassa realização da planificação sistemática e valorização da avaliação realizada em cada aula em detrimento da avaliação a longo prazo ou sumativa, de final de módulo. Com a observação de aulas, corroborando o que foi dito anteriormente relativamente à reflexão em ação, os professores demonstraram excelente competência atributiva e na tomada de decisão durante a fase interativa do ato educativo. Os aspetos que poderão melhorar na interação serão sobretudo o recurso sistemático à autoavaliação dos alunos e a prática do reforço positivo.

Por outro lado, salienta-se:

- o envolvimento dos alunos nas tarefas de estudo, nomeadamente o facto dos alunos considerarem que os professores os veem como estudiosos (Gráfico 14 - Visão do professor, pelos olhos dos alunos);
- a perseverança dos alunos na realização de tarefas de aprendizagem e no cumprimento do repertório, visível quer nas declarações dos alunos, pelo facto de referirem que, em primeiro lugar, o que deveria melhorar na interação pedagógica é o “estudar mais e melhor”, quer nas declarações dos docentes, concretamente por classificaram a maioria dos seus alunos como sérios;
- as expectativas positivas dos alunos e o sucesso generalizado ao nível das aprendizagens básicas relacionadas com a recordação e compreensão verificadas nas entrevistas e nos *focus group*, em particular nas expectativas positivas demonstradas face ao estilo de aprendizagem, pelo facto de não existirem módulos em atraso na disciplina de instrumento e, nas provas de final de módulo, a maioria dos alunos tocar de cor.

Por estas razões, considera-se que o arquétipo utilizado segue o modelo do ensino para a mestria. O desafio que aqui se pode colocar consiste em procurar incrementar todas as categorias do modelo (aplicar, analisar, avaliar e criar) e particularmente as de topo da taxonomia, a fim de desenvolver a autonomia do aluno e a aquisição de competências cognitivas, afetivas e psicomotoras. O desafio será desenvolver uma planificação mais estruturada em pequenas metas (com registo para haver sequência, com objetivos e estratégias melhor clarificadas) e a realização mais consistente da avaliação formativa: autoavaliação mais frequente pelo aluno através do questionamento por parte do docente com o objetivo da autorreflexão e do processo de metacognição.

Relativamente ao conhecimento dos contextos mais amplos da aprendizagem dos alunos na escola, os docentes demonstraram conceber os currículos e os resultados das avaliações de outras disciplinas (pelo facto da organização da escola enquanto ensino profissional o permitir: quer pelo ensino integrado quer pela dinâmica de reuniões), como também procuraram entender o ambiente cultural e económico de onde os seus alunos provêm, através do relacionamento com pais e responsáveis de curso. No entanto, concluiu-se que a integração desses conhecimentos, no ensino *one to one* do instrumento, poderão ser mais continuados e profícuos, se houver mais interdisciplinaridade e indo de encontro aos interesses, motivações e necessidades do aluno, desenvolvendo o que Gonçalves (2006) denomina de competência negociadora (de reconfiguração) de cenários curriculares.

- 2) Que tipo de formação os professores sentem falta para que a interação pedagógica seja mais eficaz?

Os docentes demonstraram valorizar a experiência profissional de docência e a formação no instrumento, como músico, considerando esta última como formação contínua. Por outro, demonstraram necessidade de formação em pedagogia pois parecem sentir-se obrigados a construir individualmente, ao longo da sua carreira, as suas próprias técnicas de ensino, tentando a partir da sua própria intuição e experiência (aliadas à influência dos seus modelos anteriores) desenvolver por si só, metodologias muitas vezes fundamentadas em tentativas e erros. Esta formação de especialista influencia a interação pedagógica, nomeadamente os discursos na sala de aula. Dentro de discursos tecnicista, musical, para a autonomia, ou que desenvolvem as dimensões pessoal e profissional, o preponderante foi o tecnicista, para formar músicos

profissionais. Se por um lado se detetou necessidade de adaptação às mudanças educacionais e da sociedade em geral, por outro verificou-se alguma resistência à mudança e inovação: a combinação da aula individual com trabalhos em grupo e aprendizagem entre pares, foram desvalorizadas nas entrevistas e nas aulas registadas não foram postas em prática.

Seria benéfico desenvolver a capacidade de rentabilizar a cultura do contexto, de melhorar a aprendizagem das relações e a capacidade reflexiva em grupo a fim de contrariar o isolamento dos docentes de instrumento, a educação organizada em torno do ensino individual pela qual aspetos colaborativos, coletivos e institucionais ficam muitas vezes fora de alcance, compartilhando alunos com outros professores, aumentando os mecanismos de apoio ou de oportunidades para discussão profissional.

O desafio na formação de professores de instrumento poderá passar por criar profissionais da educação que saibam lidar com a mudança e complexidade para ultrapassar os graves problemas políticos e sociais que afetam a sociedade. Enriquecendo a formação dos docentes de instrumento, o seu discurso consequentemente irá ser mais diversificado, de forma a, para além de formar músicos (quase) profissionais e orientando seguindo valores e ética na docência, preparar alunos versáteis, para o mercado de trabalho, abrindo-lhes portas para diferentes saídas profissionais: docência, investigação, prosseguimento de estudos superiores em áreas ligadas à música mas não exclusivamente como instrumentistas.

3) De que forma o género, o estado emocional e o estilo de aprendizagem do aluno influenciam a sua aprendizagem?

Nos últimos anos surgiu a controvérsia acerca da existência de diferenças entre os géneros nas capacidades verbais e matemáticas e da sua causa ser atribuída a diferenças entre os géneros ou a uma socialização e educação diferente dos rapazes, por um lado, e das raparigas por outro (Arends, 2008). Talvez para contrariar este mito, os alunos que responderam à questão sobre a diferenciação pelo género tenham objetado negativamente e os professores, apesar de na sua maioria concordarem, mostraram pouca valorização e consideração do tema: dos cinco professores, três assumiram ter em consideração o género do aluno no ensino de instrumento; dos quinze alunos que responderam, dez pensam que não se deveria considerar o género do aluno e os restantes pensam que se deve considerar. Através observação das aulas registadas e na análise dos registos vídeo em que os alunos são do género masculino, verificou-se

menos delicadeza no discurso e no comportamento dos professores. Concluindo-se que o género influencia a forma de ensinar constituindo um fator na diferenciação mas não de forma consciente, não é tido de forma convicta na interação e isto parece dever-se a pressupostos baseados na herança de tradições culturais e dos modelos aprendidos. Investigações futuras poderão estudar a forma como o género influencia os progressos e resultados dos alunos.

Os professores demonstraram que os seus alunos adotaram uma postura positiva de aprendizagem, facto que foi traduzido na categorização dos seus alunos como sérios, extrovertidos e volitivos. De igual forma, os alunos reveem-se nesse mesmo aprender, considerando-se obedientes, respeitadores, autónomos e extrovertidos. Similarmente, com a observação de aulas demonstrou-se a predominância de estilos positivos de aprendizagem e de comportamentos complacentes, à semelhança do estudo de Zhukov (2007).

Acredita-se que tomando consciência do estilo de aprendizagem por parte de ambos os interlocutores, estando mais atentos *ao que se é* ou *ao que o outro é*, o ponto de encontro da interação será mais facilmente descoberto e melhor concretizada a situação de ensino-aprendizagem.

Com a investigação, concluiu-se que existem vários fatores na diferenciação pedagógica e diferentes visões dos atores. O fator que os professores consideram ser mais relevante na diferenciação pedagógica são as capacidades dos alunos, em seguida o género e a personalidade e por último a idade e o nível técnico previamente adquirido dos alunos. Tal como os docentes, o fator que os alunos consideram mais relevante na diferenciação pedagógica são as capacidades dos alunos, já em segundo lugar é a idade e por fim a maturidade.

Apesar das diferentes visões entre professores e alunos no que concerne à diferenciação pedagógica, há a consciencialização da diferença e da necessidade de a considerar, seja pelo nível ou competência, desenvolvimento, idade, necessidades educativas, motivações ou interesses (Morgado, 2004), quer pelo género (Rutter, 1987; Arends, 2008), estilo de aprendizagem ou estado emocional (Zhukov, 2007).

- 4) De que forma o tipo de comunicação influencia a aprendizagem da performance musical?

Com o presente estudo, verificou-se a valorização das conversas, diálogos e interações para além dos ensinamentos musicais que os alunos têm com o professor e posteriormente o tom de voz que o docente utiliza nas aulas de instrumento.

Nas entrevistas, apesar dos docentes enfatizarem a utilização de questões na linguagem verbal, as indicações diretivas, ficando a forma enunciativa em terceiro plano, com a observação de aulas constatou-se que utilizam sobretudo o tipo enunciativo de comunicação verbal e não tanto o questionamento, como acreditam que fazem ou desejam fazer. Tal pode ser explicado pelas ações de teoria e prática do ensino da música instrumental apesar de estarem voltadas para o tempo presente, ainda permanecem ligadas a ideias das gerações passadas: as aulas de instrumento continuam a seguir, quase que exclusivamente uma tradição oral, num processo de transmissão ao estilo “mestre-discípulo” nas aulas individuais.

Sabendo que os alunos dão mais ênfase à comunicação não-verbal em detrimento da verbal (categoria C, do ponto 3.2., na Parte III) e seguindo a conceção de Landsheere e Delchambre (1979, cit. in Postic, 2008) de que os comportamentos verbais do docente são relativos sobretudo ao domínio cognitivo enquanto os não-verbais ligam-se ao domínio afetivo, conclui-se que os alunos enfatizam mais o aspeto afetivo. Já os professores destacam ambos os domínios.

Por outro, segundo os resultados da investigação de Kurkul (2007), os professores com maior sensibilidade não verbal percebem as necessidades dos alunos e usam essa perceção na prestação mais eficaz do ensino. Desta forma, recomenda-se aumentar a consciência sobre o papel da comunicação não verbal no ensino individual da performance musical, no sentido dos professores se familiarizarem com o papel deste tipo de comunicação, desenvolvendo esta sensibilidade e ajustarem o seu comportamento não verbal para melhorar a adaptação a cada aluno e por consequência melhorar a eficácia da aula.

Ainda se concluiu que os gestos são o tipo de comunicação não-verbal mais valorizado (categoria A, do ponto 3.2., na Parte II), sendo que os exemplos também são salientados nos discursos de alunos e professores assim como na prática da lecionação (ponto 3.3., da Parte II). A este respeito, contraria-se Kermann (1987), defensor de que a transmissão musical é efetuada mais por exemplos que por palavras e corrobora-se o estudo de Hallam (1998): ficando comprovado que o comportamento do professor na sala de aula é o de transmitir, falar, enquanto que o comportamento do aluno é tocar.



- 5) De que forma os professores têm trabalhado o seu próprio ser emocional e como isso determina as estratégias de ensino que utiliza?

Os docentes entrevistados parecem ter mais expectativas baixas que elevadas relativamente aos alunos. Este facto pode ser explicado pela fase da carreira profissional de docência em que se encontram: a falta de formação inicial de professores, o choque com a realidade, alguma rotina profissional, necessidade de realização pessoal fora da profissão, podem ser motores de desmotivação nos professores. Já os alunos parecem ter sobretudo expectativas elevadas em relação ao professor: veem-no como um ajudante e amigo, em simultâneo esperam que ele “resmungue”, considerando um mal necessário. Isto demonstra o significado e importância que o professor de instrumento representa, a proximidade da relação, a necessidade de segurança, de alguém que os oriente de forma coerente e que não significa unicamente aquele que “passa a mão na cabeça”.

Outra conclusão do estudo é de que os professores focam mais a procura de identidade relativamente aos alunos que aos próprios. Parecem não demonstrar preocupação na procura da sua identidade pessoal ou profissional, induzindo-se que nunca foram alertados para a consciencialização de que existem trocas realizadas em ambos os sentidos na construção da identidade e que, por considerarem que têm mais idade e conhecimentos que os alunos, julgam não ser um assunto não tão relevante como a formação da identidade dos alunos. Mas como afirma Postic (2008), acreditando que “aquele que escolhe a profissão de docente está ligado a certos valores pessoais e sociais e a condutas simbólicas”, julga-se que a procura de um papel de formação social pelos professores existe em simultâneo com a procura da sua própria identidade e de um equilíbrio pessoal. O docente, ao formar os outros, forma-se a si mesmo. Colocando questões e pelas respostas que procura, constrói-se a si mesmo. Não será a si próprio que o docente procura nas interações? Crê-se que através da expectativa, situa-se a si mesmo e por intermédio do outro reflete-se uma imagem do próprio.

Na interação pedagógica, o docente conduz um sistema de equilíbrio de forças, dirigindo as comunicações e mecanismos de compensação para as suas tensões interiores. Considerando que o estudo não é longitudinal nem exaustivo relativamente à observação de aulas, considera-se que existe alguma limitação na leitura conclusiva. No entanto, pôde-se constatar na maioria das aulas observadas adaptação do docente, induzindo-se que se sentiu à altura de assumir o conflito. Consequentemente os

mecanismos de proteção e defesa do equilíbrio pessoal não se verificaram pois provavelmente não sentiu necessidade de preservar o seu ego.

Já relativamente aos mecanismos de compensação constataram-se: três situações em que o professor se superidentifica com o aluno, duas ocasiões em que atribui ao aluno a função de quem está condenado ao fracasso e uma em que cria sentimento de culpa no aluno pelo mal estar que causa no professor. Salienta-se uma rede de trocas que existe paralelamente às comunicações conscientes, com os outros, consigo mesmo, com o envolvente e que torna aceitável o esforço do ensino-aprendizagem. Daí, acreditar-se que a melhoria destas situações compensatórias, poderá passar por torná-las parcialmente conscientes. A tarefa do educador passará por guiar o aluno na afirmação do seu ego e em não o colocar sob a dominação dum superego rígido; passará pela mediação, levando o aluno a investir-se numa atividade, controlando as trocas e sendo guardião das exigências, encontrando assim o lugar da junção entre o seu “convite” para atingir o objetivo e o “apelo” do aluno (suas necessidades, interesses e motivações).

6) Quais as vantagens e desvantagens na proximidade da relação no ensino *one to one*?

Para responder a esta questão, relembra-se as conclusões do estudo relativamente ao estado de espírito do professor (do ponto de vista dos alunos), às motivações dos mesmos (segundo os docentes) e ao tipo de relação preponderante (nas aulas observadas).

Analisando as referências e as fontes no discurso dos alunos intervenientes, não se chegou a uma conclusão evidente relativamente ao estado de espírito dos seus professores de instrumento: é tão frequentemente positivo como negativo, sendo igualmente salientado o facto de também depender da atitude, estado e personalidade dos alunos. Como influência na proximidade e por conseguinte na aprendizagem, destaca-se o carácter do professor, o seu rigor, a sua disposição e o sentimento de responsabilidade dos alunos na alteração desse estado.

O que motiva os professores são os resultados positivos dos alunos (o facto de verem o seu crescimento), a vivência dos sentimentos e emoções positivas que estão associadas ao sucesso e a própria motivação dos alunos. Esta identificação do docente com os resultados dos alunos demonstra alguma intensidade no relacionamento.

Foram considerados quatro tipos de relação: 1) de agrado, 2) de autoridade, dominação, 3) de ajuda e 4) de conflito, Esta última refere-se sobretudo ao conflito

intrapessoal (no aluno, com a identificação com docente e colocação do mesmo como rival e, no docente à volta do poder e do saber). O tipo de relação mais evidente nas aulas observadas foi o de conflito, em que o professor tem proximidade afetiva com o aluno mas é guardião de uma certa lei e vivencia algum conflito entre o saber e o poder. O docente tem receio de ao transmitir todo o seu saber perder uma das bases essenciais do seu poder. Ter o saber é ter a possibilidade de exercer uma ação sobre outrem. Mas ensinar é, para além de tornar o outro tão poderoso como ele próprio, despojar-se do saber em proveito dum outro.

Corroborando a investigação de Gaunt (2008), constatou-se intensidade no relacionamento e uma dinâmica significativa de poder. Será importante haver intensidade no relacionamento pois como diz A (27):

Nesta escola, penso que os professores são muito mais próximos de nós que nas outras escolas. Falamos muitas vezes com os nossos professores, orientadores de PAP, professora de filosofia, com a professora de instrumento e formamo-nos enquanto pessoa. A escola não é só o diretor e a secretaria, a escola enquanto instituição são os professores, alunos e funcionários.

Ou como afirma Fernando Pessoa: “O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.

Também será necessária uma certa Lei (como o referido no ponto 4.4. Tipos de relação) para que a interação funcione no sentido em que o professor deve ser líder (não pode renunciar ao seu poder nem deixar de o exercer) mas sobretudo ser mediador, estando sensível ao não verbal e ao não visível, procurando escutar os silêncios para ir de encontro aos interesses e motivações do outro, sabendo que se expõe a ser atingido pela emancipação do aluno e que deverá reconsiderar a sua própria visão dos problemas em função das respostas, conseguindo assim construir conhecimento, motivação, progresso e êxito, dando ao aluno o direito de existir na sua singularidade.

A proximidade, enquanto motivadora para ambos os atores, também influencia o progresso dos alunos. Se não existe ou se é em demasia, com dependência pelo professor ou com desejo de controlo absoluto pelo docente, será desvantajosa, limitadora do desenvolvimento da criatividade e autonomia.

#### 7) Quais as características do professor eficaz de instrumento para um ensino de qualidade?

O professor ideal parece ser aquele que ensina o mais importante, ensina o como tocar, ensina técnica e musicalidade, tem talento na forma como ensina e “ensina tudo”.

Por outro, demonstra preocupação e conhecimento do aluno e dos seus contextos (escolar, social, familiar, cultural e económico).

Indo ao encontro do pretendido por professores e alunos, considera-se pertinente lançar o repto aos docentes que desejam melhorar o seu desempenho: continuar a estar disponível, com preocupação em conhecer o aluno, mas de forma menos controladora afim de desenvolver mais autonomia e responsabilização; procurar continuar a ser um bom profissional (pedagogo e músico) porque não pode esquecer que é um modelo; procurar mais frequentemente, em conjunto com o aluno, discutir e concordar com algumas metas a atingir; e procurar estar ao/do seu lado pois a intimidação é mais prejudicial do que útil, sendo paciente não deixar de ser exigente.

8) Qual a importância da impressão digital do professor de instrumento no desenvolvimento integral do aluno?

Com o estudo da função do professor de instrumento, corrobora-se a ideia de Roldão (2009):

O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável de uma mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende adquirido.

O facto de se constatar esta tutoria e de existir conhecimento mais profundo do aluno, por parte dos docentes, explica a convicção dos entrevistados de que o seu papel é fazer com que os alunos aprendam e para isso refletir sobre as estratégias de ensino. Algumas delas referidas são: a monitorização do estudo individual, o cuidado com a linguagem adequada ao aluno e o uso de metáforas (como o sugerido pela investigação de Burwell, 2006), o tipo de repertório escolhido (os estudos e as obras selecionadas isto é, a utilização da flexibilidade curricular) e por fim o estar atento ao aluno (a sensibilidade não verbal anteriormente referida).

Na análise da identificação com o docente, observaram-se processos de transferência, de conflito mas sobretudo de mediação. Sendo que toda a relação educativa tem uma função transitiva e deve ter como objetivo levar o ser em formação a desligar-se do educador para realizar a sua emancipação, sugere-se que o docente esteja sempre sensível à construção do aluno, o saiba escutar, procure descobrir a sua individualidade, sem se projetar sobre ele, sem se substituir a ele sub-repticiamente, sem o colocar numa relação de dependência afetiva.

Como atrás foi referido nas características do professor ideal, foi comprovado, por parte dos docentes, preocupação e conhecimento aprofundado dos alunos. Estes mostraram a representação do professor como modelo a seguir, quer porque “ensine tudo” quer porque ensine a tocar o instrumento. Se por um lado existe a consciencialização da grande responsabilidade do ser professor (semelhante à do médico), por outro, é de fundamental importância ouvir, ter bons modelos, inclusivamente ter um professor-músico sensível. A este respeito, não se deve esquecer que cada aluno traz um domínio da compreensão musical quando chega à escola e por isso será necessário criar espaço para a escolha, tomada de decisões e exploração pessoal de caráter musical.

Analisando as “marcas de um professor”, concluiu-se que os alunos dão importância à relação humana, à dimensão pessoal inscrita na construção de aprendizagens (quase) profissionais, foi referenciada admiração e reconhecimento por docentes que não eram professores desses alunos, salientando o valor do professor para além da sala de aula e notabilizou-se o compromisso pessoal do professor e a responsabilidade social assumida. Ainda relativamente ao professor e situação que relembram, os alunos mais novos (7º e 8º) referem sobretudo a importância do primeiro professor, os do 9º e 10º ano narram episódios em que o estado de espírito do professor os marcou e os mais velhos (11º e 12º) citam principalmente situações com professores desmotivadores. Relativamente à última conclusão, convém salientar mais uma vez que no ensino *one to one*, os alunos vivenciam relações próximas com seus professores, que muitas vezes se tornam importantes figuras de apego mas diante de uma separação, podem apresentar diferentes tipos de reações. Estas manifestam-se antes, durante ou após estas mudanças e nem sempre poderá ser fácil identificá-las ou associá-las ao fator que as gerou. Muitas vezes, os vínculos formados dentro da instituição não são valorizados ou reconhecidos como tal (pela escola, pelos professores e até pelos próprios alunos) e, conseqüentemente, o rompimento destes vínculos não são considerados.

Se o significado e as consequências das mudanças que ocorrem na instituição forem levados em conta e se for feito um trabalho que vise a adaptação e a participação do aluno neste processo, poderá haver uma maior hipótese do aluno – e de toda a escola - não serem negativamente afetados, podendo, inclusivamente, ser uma oportunidade para aprender com esta experiência, melhorando os recursos para lidar com a situação.

Neste tipo de escola profissional de música, os professores têm um discurso mais virado para o ensino tecnicista, para formar músicos peritos (também consideram que a sua função primordial como docentes é essa). Seria importante abrir o leque de discursos pois na realidade nem todos os alunos serão músicos profissionais, especialistas do instrumento e, nesse sentido, o discurso poderá ser mais diversificado: mais focado nas interações com o aluno, nas suas necessidades presentes e futuras, desenvolver não só ferramentas como competências; menos virado para os professores discursivamente construídos, agentes culturais, com discursos dominantes baseados em experiências passadas, com conhecimentos formados pela participação em determinadas práticas sociais e frequentemente embrenhados na prática de músicos profissionais.

Comprovando-se a função, a importância e as marcas do professor de instrumento, estudando o impacto dos diferentes discursos e considerando o docente como modelo com o qual o aluno (mais ou menos) se identifica, determinou-se a responsabilidade vital do docente na educação e formação do humano, da construção do ser para além do saber. De forma mais ou menos consciente, o professor do ensino *one to one* deixa a sua “impressão digital” no aluno por isso precisa, seguir ética e deontologicamente o seu papel. Sabendo que pode exercer uma influencia muito subordinante limitando a autonomia do aluno, deverá desenvolver estratégias não de clonagem, mas antes de criação de um ADN, de desenvolvimento da criatividade como estratégia de *coping* na adaptação social e bem estar pessoal.

Por outro lado, embora muitas vezes se pense que o pessoal, o social e o político são partes independentes, com a música vemos que isto é impossível: a afetividade e o conhecimento estão permanentemente unidos. A música ensina-nos que tudo está conectado. Neste sentido, ser professor de instrumento é um enorme privilégio pois acarreta a responsabilidade de guiar os alunos no seu progresso musical e em simultâneo de ser guia para a “Music Land”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, H. (1999). *The Education of Henry Adams: An Autobiography*. New York: Oxford World's Classics.

Alves, R. (2010). *O médico*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 8.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. 7ª ed. Madrid: McGraw Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.

Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research. In B. Berelson, *Foundations of communications* (Vol. 1). Glencoe, Illinois: Free Press.

Bowlby, J. (1993). Separação. In J. Bowlby, *Apego e perda* (L.H.B., Hegenberg, O.S., Mota & M. Hegenberg, Trad., Vol. 2). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1973).

Brand, M. (1984). *Music Teacher Effectiveness Research*. Houston, TX: University of Houston.

Burwell, K. (2006). On musicians and singers. An investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education. *Music Education Research*, 8 (3), 331-347.

Condemarin, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación des los Aprendizajes. Un médio para mejorar las competências lingüísticas y comunicativa*, MINEDUC P-900, República de Chile: División de Educación General/Ministerio de Educación.

Cencer, B. (2007). The music teacher as coach... empowering students to realize their inner potential. *The American Music Teacher*. Cincinnati, 57 (1), 31-33.

Damásio, A. (2000). *O sentimento de si*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A. & Howe, M. J. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), 141-160.

- Duarte, N. (1999). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. São Paulo: Autores Associados.
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A. Carvalho & A. Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). *Investigar em educação*. Revista da SPCE, 4, 107-148.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Aurora.
- Freud, S. (1996). A história do movimento psicanalítico. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad., Vol. 14). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1914).
- Fullan, M. (2000). *El Cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trilhas.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La Escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36 (1), 215-245.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1977/1997). *O inquérito, teoria e prática*. 3ªed. Oeiras: Celta Editora.
- Gibbs, M. (1987). How to Teach Interpersonal Communication Techniques in a Basic Business Communication Class, *Bulletin of the Association for Business Communication*, 50 (4), 24–8.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève, roles institutionnels et representations*. Pédagoge d'aujourd'hui. Paris: PUF.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto editora.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.



- Kerman, J. (1987). *Musicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kurkul, W. W. (2007). Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction. *Psychology of Music*, 35 (2), 327-362.
- Lacan, J. (1978). *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*. Rio de Janeiro: Perspetiva.
- Levasseur, S. J. (1994). Nonverbal Communication in the Applied Voice Studio, *Dissertation Abstracts International*, Columbia University.
- Lisboa, T., Williamon, A., Zicari, M. & Eiholzer, H. (2005). Mastery Through Imitation: a Preliminary Study. *Musica & Scientiae: Perspectives on Performance*, 9 (1), 75-110.
- Madaus, G. & Stufflebeam, D. (2000). Program evaluation: A historical overview. In D. Stufflebeam, G. Madaus e T. Kellaghan, 2ªed., *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 3-18). Dordrecht: Kluwer.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. 2ªed. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *A Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research (Qualitative Research Methods Series)*, 16, London: Sage Publications.
- Mullins, L. J. (2001). *Gestão da hospitalidade e comportamento: organizacional*. 4ª ed. Portalegre: Artmed Editora.
- Natanson, J. (1973). *L'enseignement impossible, education, désir, liberté*, Paris: Edition Universitaires-Cepreg.
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9 (3) 399-416.
- Outeiral, J. & Cerezer, C. (1994). *Adolescer: estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Peixoto, E. (1995). *Aprendizagem de Mestria - Mastery Learning e Resolução de Problemas*. Lisboa: McGrawHill.
- Pereira, D. C. (2007). *Nova Educação na Nova Ciência para a Nova Sociedade, Fundamentos de uma Pedagogia Científica Contemporânea*. Porto: Editora da Universidade do Porto.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento* (A. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Persson, R. (1996). Brilliant Performers as Teachers: A Case Study of Commonsense Teaching in a Conservatoire Setting, *International Journal of Music Education*, 28, 25–36.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. 2ªed. Lisboa: Padrões culturais editora.
- Pozo, J. (1997). Mudança decorrente da mudança: Rumo a uma nova concepção da mudança conceptual na construção do conhecimento científico. In Rodrigo, M. Arnay, J. (orgs), *Conhecimento quotidiano, escolar e científico: Representação e mudança* (pp. 191-218). S. Paulo: Editora Ática.
- Presland, C. (2005). Conservatoire student and instrumental professor: the student perspective on a complex relationship. *British Journal of Music Education*, 22 (3), 237-248.
- Robbins, S. P. (2002). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rutter, M. (1987). Continuities and discontinuities from infancy. In J. D. Osofsky, *Handbook of Infant Development*. 2ªed. (pp.1256-1296) New York: Wiley-Interscience.
- Saint-Exupéry, A. (1996). Cidadela (R. Belo, Trad.). In A. Saint-Exupéry, *Grandes narrativas* (Vol. 22). Lisboa: Editorial Presença.
- Schneider, K. M. & Phares, V. (2005). Coping with parental loss because termination of parental rights. *Child Welfare*, 84 (6), 819-842.

- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cultrix.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate*, Porto: Livpsic - Ciências da educação.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Zhukov, K. (2007). Student learning styles in advanced instrumental music lessons. *Music Education Research*, 9 (1), 111-127.

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

- Portaria 714/1990 de 21 de agosto – Criação da Escola Profissional e Artística do Vale do Ave,
- Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março - Reforma do Ensino Secundário,
- Portaria nº 550-C/2004 de 21 de maio - Regime de Criação, Organização e Gestão do Currículo e da Avaliação e Certificação das Aprendizagens dos Cursos Profissionais de Nível Secundário,
- Declaração de Retificação n.º 44/2004 de 25 de maio 2004 - retificação do anexo nº 3 do Decreto-Lei 74/2004,
- Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de fevereiro - Revisão Curricular do Ensino Secundário – Alteração,
- Declaração de Retificação nº 23/2006, de 7 de abril - Revisão Curricular do Ensino Secundário - Alteração – Retificação,

Portaria nº 797/2006 de 10 de agosto - Regime de Criação, Organização e Gestão do Currículo e da Avaliação e Certificação das Aprendizagens dos Cursos Profissionais de Nível Secundário – Alteração,

Declaração de Retificação nº 66/2006 de 03 de outubro - Regime de Criação, Organização e Gestão do Currículo e da Avaliação e Certificação das Aprendizagens dos Cursos Profissionais de Nível Secundário - Alteração – Retificação,

Portaria nº220/2007 de 01 de março - É criado o curso profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla,

Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro – São estabelecidos a nível nacional os padrões de desempenho docente,

## Anexo I – TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS

### Perfil da entrevistada – P (1)

Nível etário	66 anos
Género	Feminino
Função na escola	Professora
Professor de instrumento de cordas	Violino
Nº de anos de serviço	45
Nº anos na escola	15
Habilitações	Mestrado em instrumento e pedagogia

### Elementos relativos à realização da entrevista

Data	11 e 12 de outubro de 2011
Local	Gabinete de coordenação do grupo de cordas
Duração	Duração – 2x 45 minutos, duração real - 35:03 + 37: 44
Observações/Sinopse	<p>Sendo que a docente entrevistada é de nacionalidade checa, verificou-se dificuldade na compreensão de algumas questões. Apesar das incorreções na construção de frases e falta de vocabulário, respeitou-se as especificidades orais e transpôs-se da melhor forma possível para a versão escrita.</p> <p>Procurou-se dar explicações mais detalhadas das questões, mas ainda assim, nem sempre foram bem compreendidas. Constatou-se que alguns assuntos tinham sido pouco refletidos, pois não foi apresentada resposta ou uma resposta breve, pouco desenvolvida.</p>

*E - Porque veio parar ao ensino?*

P (1) – Eu comecei a dar aulas desde que terminei o curso, aliás dei aulas enquanto estudava. Comecei a fazer coisas que achava muito interessantes e quis passar para outras pessoas, alunos e aqueles que queriam aprender o instrumento. Sempre toda a vida dei aulas e gostei.

*E - Que formação acha relevante para o ensino de instrumento?*

P (1) – Bem, a pessoa devia ser bem informada e ter boa formação superior. Acho que também contam as experiências que se captam nos vários sítios. Deve-se sempre estar atento e curioso a coisas novas porque tudo tem evolução. A experiência académica e a experiência de vida são ambas importantes. Claro, deve-se ser bom profissional, é um bom avanço, mas a experiência de vida também é importante porque nada funciona só dos livros ou coisas só feitas numa sala. Então, é sempre necessário olhar à volta, comparar, considerar e interagir com as outras pessoas.

*E - A formação de que fala é mais a nível de instrumentista ou de pedagogo?*

P (1) - As duas coisas. Alguém que tem problemas de tocar não pode dar bem aulas. Sabemos que há pessoas que pegam no instrumento e quase não sabem como tocam mas tocam bem. Mas são poucas. Se

calhar, essas nem conseguem imaginar os problemas dos outros porque nunca os tiveram. Por isso, em geral, é preciso saber pedagogia e método no sentido de técnica. Não sei como aqui é ... a organização e sequência das coisas... Eu sempre digo: quem não sabe andar não pode correr, quem não sabe correr não pode ir aos Jogos Olímpicos. Então, primeiro precisa-se aprender a andar, como os bebês.

*E - Que tipo de compromisso tem com o contexto mais amplo da aprendizagem do aluno na escola? O que conheces do contexto de aprendizagem do aluno na escola?*

P (1) – Bem... claro que tenho que saber o que tem nas outras disciplinas. Mas... [pausa longa] ... Às vezes, quando faço perguntas, descubro que não sabem algumas coisas e questiono o que fazem noutra disciplina para saber como agir. Sobre tudo sobre as disciplinas de Formação Musical, Solfejo e História da Música, porque são as que têm maior proximidade com o instrumento.

*E - De que modo se sente quando leciona (emoções e desejos que motivam e moderam o seu trabalho)?*

P (1) – Sempre me senti bastante bem e sempre tentei que os meus alunos aprendessem muito. O meu desejo sempre foi que (sobretudo com os alunos mais velhos) saíssem desta escola bem equipados e tocassem melhor do que eu. A gente ganha energia quando o aluno trabalha e faz o que a gente manda.... Bem, não consigo ficar sentada sem corrigir, e assim. Porque às vezes estou cansada e penso em deixar mais o aluno tocar, mas não consigo. Já me aconteceu muitas vezes no início da aula, dizer para o aluno tocar e só me viro para mesa (ou assim) e ele fica à espera que eu me volte. Isto porque estão habituados a que eu sempre lhes dê atenção.

*E - Como consideras o estilo de relação com o aluno?*

P (1) – Sempre tive bastantes boas relações com os alunos. Quero que aprendam muito e isso motiva-me muito quando correspondem.

*E - Queres falar do que sentes quando dás as aulas?*

P (1) – O ensino é cansativo mas quando o aluno responde bem, ganho energia com isso. Quando a coisa é recíproca, quando o aluno está contente, estuda e faz coisas que devia fazer e compreende. Às vezes, no início, vêm de outro tipo de aprendizagem (das academias) mas aqui na escola, precisam de coisas mais profundas profissionalmente e por isso, demoram 2, 3 anos até perceberem bem o que é preciso fazer. Aconteceu-me muitas vezes que até ao 9º ano, fizeram mas porque eu pedia, e só no 10º, 11º, começavam a perceber mesmo, mais profundamente e assim deram grandes saltos. A minha regra é: não desistir naquilo em que acredito. Porque já tenho bastantes experiências que funcionaram e por isso tenho certezas.

*E - No ensino de instrumento considera relevante o trabalho em equipa (entre docentes, funcionários, pais, alunos)?*

P (1) – Sim, isso também tem, claro, as suas importâncias porque isso é... [pausa]... Funcionários também têm grande... [risos]... contributo, quando as coisas funcionam bem. Claro que entre docentes deve haver alguma base de entendimento. Os funcionários são uma coisa mais técnica. Mas acho que quando as coisas funcionam (daqui vem a palavra funcionário, de organizar) que isso também tem influência no ensino. Os pais também se não veem e não percebem bem o que os filhos fazem, não é muito bom. Entre os alunos há uma concorrência saudável que é benéfica quando não se sentem inferiores, quando isso os puxa para cima.

*E - O que considera mais significativo para que a interação professor/aluno seja bem sucedida?*

P (1) – Mmm... Primeiro é acreditar, não é? O aluno acreditar no professor, o aluno tem de cumprir e fazer as coisas que o professor manda. Este tem de ganhar a confiança do aluno. Também é preciso que o professor dê motivações... Mas mais importante é que o aluno acredite no professor. Eu motivo conforme as situações. Se vejo que o aluno não sabe muitas coisas mando pesquisar, também tenho que lhe mostra como coisas devem ser tocadas. Mas depende do aluno e das situações. O mais frequente é pôr o aluno a pensar e eu sentir que o aluno está a fazer as coisas bem, da forma correta. Tenho que insistir nisso, porque sei que funciona. Quando o aluno atinge mesmo o ponto: “ Ah! A professora tinha razão: assim funciona!” Só paro quando vejo que aluno reconhece, já percebeu. Acho que é muito importante não desistir e continuar, mesmo que demore um ou dois anos.

*E - O que influencia o progresso dos jovens instrumentistas?*

P (1) – Já falei nisso, não é? atingir coisas que são propostas pelo professor. Também a tal concorrência ou competição. Quando o aluno percebe que atingiu o objetivo e vê que as coisas funcionam. O que influencia não é o tempo mas é se abrem os horizontes. Por exemplo na técnica, quando depois de fazerem alguns exercícios conseguem aplicar e ter resultados com sucesso. Coisas que não sabiam e descobrem que as coisas estão mais fáceis. Por exemplo, técnica da mão esquerda fica mais leve e depois conseguem tocar tudo o que está na peça. A técnica, acho que tem grande importância e que depois faz libertar a musicalidade.

*E - O que influencia muito o progresso é o desenvolvimento da técnica?*

P (1) – Mmm, não é só, mas a técnica deve estar sempre na frente das outras coisas. Se não sei tocar escalas em três oitavas, não posso tocar concerto de Tchaikovsky. Como já falamos, tudo segue numa sequência. Em suma, embora seja complexo definir o que mais influencia, acho que primeiro é preciso que o aluno acredite no professor, depois é a técnica e depois a competição.

*E - Considera de forma sistemática a planificação e a avaliação?*

P (1) – Sim, claro. [Pausa] mas durante as aulas ou no início do módulo? Cada um tem de pensar nisso, isso é normal. Não faço isso todas as aulas, mas digo sempre aquilo que penso ao aluno. Não dou todas as aulas notas ao aluno mas informo de como foi avaliado a sua performance. Durante e no final como correu a aula com intuito de provocar ação no aluno. Por exemplo, digo: “Percebi que não estudaste para a aula.”

*E - Acha relevante integrar o ensino individual de instrumento no resto do currículo, nos diversos contextos de aprendizagem? De que forma?*

P (1) – Acho que sim. Por exemplo, nós falamos muitas vezes, não só na área de violino mas noutras áreas: cerca de 98% das pessoas precisa de trabalhar para tocar bem. Por isso preciso falar de postura, de corpo, de como as pessoas são: há pessoas que são muito rígidas e não conseguem pegar no instrumento. Falo nesses casos de relaxamento, e muitos alunos disseram-me que o que lhes ensinei os ajudou nas outras disciplinas. Aprender a estar relaxado, postura, yoga por exemplo. Lembro-me da aluna X que foi sempre muito rígida, tive muitas conversas com ela e parece que agora, depois de ter terminado a Artave o ano passado, lutou e tentou muito e já conseguiu mudar um pouco a sua mentalidade rígida física e mentalmente. Porque o físico faz com que se altere o psíquico. Depois claro que quando tocam uma musica os ajuda a perceber melhor a História da Música: as épocas.

*E - Qual o papel dos pais na aprendizagem do instrumento?*

P (1) – Grande ou pequeno, depende dos pais. Noutra escola, tenho rapaz com 16 anos que pai assiste a todas as aulas e sempre vê, meio ano depois de isso acontecer o pai virou-se e disse: “ corrige o braço”. Ele vê tudo aprende tudo, é o treinador do filho, mas nunca tocou um instrumento. Até já percebe o que é preciso fazer e manda o filho fazer, é uma grande ajuda. Pelo menos ver se os meninos estudam aqui ao fim de semana. Também perceber a importância de algumas coisas.

*E - Quando ensina os alunos aprendem? Aprendem todos do mesmo modo? O que faz com que aprendam mais?*

P (1) – Aprende quem quer, tem de haver vontade e, novamente, a confiança no professor. Aprendem não todos do mesmo modo, alguém está mais atento, alguém deixa as coisas andar, não tem capacidade e tem de se escolher o tipo de estratégia, modo de explicação. A gente sempre tenta que eles aprendam mais, Procuro rever se o problema está na minha parte, se eu explico número suficiente de vezes. Por exemplo, às vezes tenho de dar dois ou três exemplos para encontrar palavras que funcionam com o aluno. Não posso dizer sempre as mesmas palavras porque todos ouvem de diferente forma. Por exemplo para relaxar, uso expressões como lenço de seda ou esfregona. Até ter certeza que o aluno começou a fazer como deve ser e eu reconheço que já funciona.

*E - Considera o género do aluno no ensino one to one de instrumento?*

P (1) – [Algum silêncio, expressões de quem não entendeu a questão, *pausa longa*] Nunca pensei muito nisso. Tento dar o melhor. É provável que os rapazes que com a professora sejam um pouco mais fechados e precisam que...mmm...não outro tipo, mas tem de se chegar a ele. Mas já tive raparigas fechadas e rapazes abertos. Há de tudo. Cada um tem a sua personalidade e nós temos de chegar a cada um. Acho que não posso tirar nenhuma conclusão.

*E - Como considera o estilo de aprendizagem da maior parte dos seus alunos (frustrado, complacente, sério; extrovertido; dececionado, apologético)? Qual o que considera mais fácil de lidar?*

P (1) – Hoje tenho uma rapariga... são todos diferentes. Frustrados, acho que não tenho. Sérios, tenho alguns eu até tenho quer dizer, olha fica sério por fora, mas o músico tem de ter muitas emoções, caras, tens de saber o que exprime esta peça. Se é alegria , não podes tocar esta peça sério. Extrovertida tenho agora esta pequenina. Dececionados, às vezes quando não conseguem coisas mas tento levá-los para resolver as coisas, apologético não, frustrado tento não ter. quando vejo tento ajudar.

*[a campanha da escola soou; entrevista interrompida por um dia]*

*[no mesmo local, como o combinado, a entrevista foi reiniciada]*

*E - O que pensa acerca do ensino de instrumento em grupo?*

P (1) – Para os nossos fins, aqui na nossa escola profissional, não acho muito boa ideia porque o aluno precisa muito cuidado e acho que não há condições de fazer esse trabalho em grupo. Em geral, para ser um bom instrumentista, o ensino em grupo não é muito favorável porque o professor não tem tempo para corrigir tudo, a todos os alunos, o trabalho requer ver tantos pormenores que não dá. O tempo para nos dedicarmos ao aluno não é suficiente. Claro que, por exemplo, os mais velhos explicam aos mais pequenos quando sei que o aluno já sabe o que faz, mas é só vigiar, explicar e o pequeno aceita mais facilmente do colega porque percebe que se o colega diz é porque resulta com ele. Então aí funciona. Em geral, em grupo não acho bem para a nossa escola.



*E - Os professores funcionam como agentes culturais: têm a sua experiência social, musical, de docência. De que forma isto influencia o seu discurso na sala de aula? Procura que os seus alunos partilhem da mesma forma?*

P (1) – Isso influencia muito quanto mais conhecimentos temos melhor para o aluno por isso é bom se o professor toca, não para de tocar, socialmente é bom que tenha grande experiência... mas também depende das características da pessoa. Claro que preciso alargar os horizontes do aluno, não posso só fazer a técnica, quando se toca peça ou concerto o professor pode explicar a época se tem conhecimento acerca, a expressão musical que é uma coisa muito complexa, claro que os alunos tem de partilhar isso e tem de procurar os seus próprios formas de aprender. O currículo também tem a função de alargar as perspetivas do aluno. Não ficam muito determinados e com vista muito estreita.

*E - [É explicada a pergunta:] De que forma a tua experiencia contribuiu para a forma como tu ensinas?*

P (1) – Bem a gente sem experiencia não pode fazer isso. Bem... são todas as coisas que a gente tenta fazer durante a vida de musica e tocar, trocar ideias com colegas, experiencias que depois podemos passar para os alunos.

*E - A transmissão musical acontece mais por exemplos ou mais por palavras?*

P (1) – Exemplos, claro. A transmissão musical tem de ser por exemplos. A palavra pode ajudar a chegar a certo nível de compreensão mas depois exemplos são precisos ou por nós próprios ou com gravações. Hoje há muita possibilidade, na internet, no *youtube*. Eu nunca tive essas possibilidades. Mas também era bom que os alunos fossem mais a concertos ao vivo, porque as gravações não têm a vivência real, do momento exato em que tudo acontece. O impacto de personalidade, de artista conhecido. É insubstituível. Influência pessoal.

*E - Que tipo de comunicação usa mais frequentemente: exemplos/gestos ou palavras? Na comunicação verbal utiliza mais um modelo declarativo, de comando ou coloca questões? Que tipo de verbalizações mais utiliza?*

P (1) – Tudo. Mas são mais importantes, temos de procurar muita variedade de expressão com cada aluno. Gestos também: alunos podem ver como professor usa os movimentos. Eu coloco mais questões para o aluno pensar e chegar a conclusões usando o seu raciocínio. Mas as vezes a gente manda mas não manda tanto... utilizo o feedback para controlar o que faço, não é? E pausa é muito importante que o aluno tenha consciência do que está a fazer.

*E - Considera que as percepções da eficácia das aulas por parte dos professores são paralelas às dos alunos?*

P (1) – Bem, acho que nas minhas aulas em geral, às vezes os alunos acham que tocaram bem e mas acho que não. Eu digo muito abertamente o que correu bem e o que não correu. Acho que tem consciência da minha opinião.

*E - Considera que os comportamentos não verbais do professor (contacto frequente com olhos, proximidade com o aluno, deslocações do professor para junto do aluno, variação da expressão facial e tom de voz, recetividade, olhar e ouvir o aluno ) influenciam a aprendizagem?*

P (1) – Muito, acho que muito. Eu já falei que quando não estou virada para o aluno ele espera que eu me volte. Porque estamos sempre em contacto e tem de ser. Assim também a aula é mais variável. Para manter a atenção.

*E - Será que os professores podem saber que estão a fazer a diferença?*

[Não percebeu a questão, foi explicada.]

P (1) – Isso é obvio que sim. Vejo nos progressos do aluno e também nos mais fechado pode abrir-lhe a mente e o comportamento ou ao contrario e esculpir o carácter também. Devem saber que estão a fazer a diferença. Pelos progressos do aluno, estando a par dos problemas do aluno, às vezes também não se deve meter muito na vida, porque alguns não gostam e então temos de esperar um pouco, não é?

*E - Qual a função da escola da Artave?*

P (1) – Ai...da Artave... Bem, eu vou um bocadinho mais para trás. Quando cheguei aqui a Portugal, foi quando tive conhecimento da existência destas escolas. Fiquei muito atraída por estas escolas porque é um tipo de escola que eu gostaria de dar aulas só que no nosso país não existia exatamente este tipo de escola. Existiam algumas escolas, mas poucas,. Como o conservatório em que tem o ensino articulado mas não integrado. Na minha cidade não tinha, não tive oportunidade e gostava de conhecer. Acho que fizeram grande mudança na vida social e cultural de Portugal porque deram possibilidades aos alunos que não tinham financiamento para isso, que não tinham meios e descobriram-se muitos talentos, que antes não podiam ter aulas de musica. Bem... O ensino é para preparar um aluno no caminho para um profissional. Porque estas escolas têm muita vigilância no instrumento e condições para estudarem. Acho que aqui se devia dar mais base no inicio e não dar coisas difíceis nos primeiros anos. Como eu já disse nesta entrevista: primeiro anda-se, depois corre-se e depois pode se ir aos Jogos Olímpicos. Essa é a minha regra muito simples mas muito útil. Acho que às vezes as coisas são um bocadinho exageradas. Se primeiros dois anos a matéria devia ser mais simples para eles poderem controlar bem os seus movimentos e tudo o que é importante para aprender a tocar o seu instrumento, depois poderiam dar um grande salto. Vejo um pouco, que às vezes se procura mais “arte” do que o que prepara para alunos entrarem na escola superior. Por exemplo o aluno se não tem bom som, não pode exprimir bem as suas ideias. Mesmo pode ser muito dotado, talentoso, mas se não tem bom som não consegue exprimir as suas emoções.

*E - Que características considera mais importantes num bom professor de instrumento?*

P (1) – Um professor tem de estar sempre disponível, sempre bem ... [pausa]... Tem de estar bem. Tem de estar bem disposto. Claro que deve ser um bom profissional: chegar ao aluno para aluno acreditar nele e... [pausa] Tem de ser uma pessoa bem informada que pode dar ao aluno o mais possível, informada em tudo , tanto em violino, como músico, deve saber dar bons exemplos.

*E - Será que interessa não só aos próprios professores, como também aos seus alunos, saber quem são e o que são?*

P (1) – Claro. [Pausa] Sim, isso também é uma das funções do professor. Mostra-lhes caminho e bem... saber o que são, quem são, isso é o desenvolvimento da personalidade, mostrar-lhes para onde ir... dar desejo de melhorar.

*E - Qual é a relação entre a afetividade e o conhecimento? Qual é o papel das emoções, o da relação pedagógica na aprendizagem?*

P (1) – É grande. Pausa para ler. Cada um tem diferentes emoções. São degraus diferentes, claro que tem poucas variedade, temos de acordá-las. Por exemplo, eu também recomendo ler poemas. Já algumas vezes pedi para alunos trazer poemas e uns trazem românticos outros mais escuros, isso tem a ver com

personalidade e gosto. Mas o conhecimento é muito importante e ter afetividade sem conhecimento não funciona. Acho que devem estar em paralelo. A minha regra ou dica para os alunos: sempre tens que saber coisas e depois colocas a cerejinha no bolo, a emoção. A cabeça deve estar fria e o coração quente. O coração demasiado quente pode estragar. Por isso tem de ir em paralelo. No início vão as duas coisas paralelamente, não é? Mas depois muitos têm tendência para se virarem para emoções e não para o conhecimento, então devem fazer equilíbrio.

E - Quais os sentimentos associados a uma boa situação de ensino?

P (1) – Eu sempre gostei de dar aulas. [Risos] É difícil. Meus sentimentos quando tenho boa situação: satisfação, é uma coisa muito agradável, sensação de ganhar energia quando ensino funciona. Quando aluno tenta perceber. Quando correm bem as aulas fico muito bem disposta.

*E - A nível da afetividade, considera que o ensino é um processo de troca? No plano ético, o que implica ensinar?*

P (1) – Ai, muito... muito... Eu na vida toquei e dei aulas simultaneamente, e posso dizer que já há muito tempo que a ensinar a própria pessoa aprende muito. Uma das primeiras coisas que faço quando quero ensinar algo é perguntar-me se eu também o faço e assim também aprendo. Toquei nas orquestras mas posso dizer que em ... processo longo de vida o ensino é muito melhor porque desenvolve a personalidade. Acho que para as pessoas q não da aulas estão um pouco mais pobres nas suas características . Porque primeiro porque sempre temos de pensar, não posso ficar cinco minutos desligada e depois cada aluno é diferente e por isso sempre pensar como chegar ao resultado com o aluno. É um grande contributo para o professor. Todos queremos tocar na orquestra, mas eu sentia falta de dar aulas, porque sempre gostei e acho que é muito, muito importante.

*E - Quais as características pessoais do professor ideal de instrumento (variar as formas de ensino, dar liberdade, ser carinhoso, firme e controlar)? O que considera mais relevante no seu papel enquanto professor: músico perito, mediador ou líder? Que objetivos considera serem primordiais: cognitivos, afetivos ou sociais?*

P (1) – Tudo isso. [Risos, lê a questão.] Músico perito. Acho que todos objetivos são importantes: posso ter muitos conhecimentos mas sem afetos as coisas não funcionam, não é? Socialmente também tenho de estar perto dos alunos. Claro que cognitivos com afeto, porque não posso ficar indiferente ao aluno. Pode funcionar mas não tão bem. As características: variar as formas de ensino, dar liberdade mas de forma controlada. Ser carinhosa, firme e controlar é necessário. [Risos] Se não controlamos eles fogem. Depende do aluno. Alguns que tudo está feito, não precisam, outros não.

*E - Que sugestões faz para melhorar a interação professor/aluno no ensino do instrumento? Passará pelo desenvolvimento pessoal, compromisso e responsabilidade social ou por prestação de contas?*

P (1) – Eu acho que o desenvolvimento pessoal do aluno.

*E - Qual o caminho do sucesso e da sabedoria?*

P (1) – Ahaha... Ai. Bem. [Pausa] Sucesso começa pela humildade do aluno e do professor, pois nunca sabemos tudo e ...mmm... depois claro que como eu chamo, trabalho de formiga, tanto para o professor como para ao aluno pormenores que depois nos levam para fazer coisas grandes. Quer dizer, tenho que saber analisar certo processo, saber onde começar, como continuar para não perder o tempo e avançar. E de sabedoria, desenvolvimento da pessoa em geral olhando para tudo o que podemos saber de nós... Eu

não tenho muito dicionário ou vocabulário. Bem, o caminho do sucesso começa pela humildade e o da sabedoria, de facto também. Sempre saber que não sei nada. [Risos]

### Perfil do entrevistado – P (2)

<b>Nível etário</b>	28 anos
<b>Género</b>	Masculino
<b>Função na escola</b>	Professor
<b>Professor de instrumento de cordas</b>	Violino
<b>Nº de anos de serviço</b>	6
<b>Nº anos na escola</b>	5
<b>Habilitações</b>	Licenciatura

### Elementos relativos à realização da entrevista

<b>Data</b>	07 de dezembro de 2011
<b>Local</b>	Gabinete de coordenação do grupo de cordas
<b>Duração</b>	Duração – 45 minutos, duração real – 57:45
<b>Observações/Sinopse</b>	<p>A entrevista teve duração curta pois o entrevistado teve respostas imediatas e claras. Notou-se que tem muita preocupação por todo o controlo da situação de ensino-aprendizagem. Valoriza muito a ambição dos alunos em tocar bem violino.</p> <p>Respeitou-se as especificidades orais e transpôs-se da melhor forma para a versão escrita.</p> <p>Fala muitas vezes na terceira pessoa do singular, no impessoal.</p>

*E - Porque vieste parar ao ensino?*

P (2) – Vim parar ao ensino porque achei que devia começar a fazer alguma coisa depois de tantos anos a estudar, comecei a achar que devia começar a fazer alguma coisa pela minha própria cabeça, construir as minhas ideias. Em vez de estar sempre a seguir o que alguém me explicava ou seguir um caminho que outra pessoa queria, um professor queria, achei que tinha chegado a altura para traçar o meu próprio rumo. Também como violinista, achei que seria bom, iria enriquecer-me para começar a ser melhor instrumentista, seria bom entrar no ensino, ao ensinar outras pessoas achei que poderia também ajudar-me a tocar melhor.

*E - Que formação acha relevante para o ensino de instrumento?*

P (2) – É preciso ter tido bons professores. No nosso caso, como professores de instrumento, acho que é bom termos tido bons orientadores anteriormente, pessoas que nos inspiraram, pessoas que nos ajudaram, pessoas que nos transmitiram boas ideias. Isso faz com que uma pessoa depois consiga juntar e filtrar tudo isso e sermos nós próprios bons professores. E depois, claro, a nível académico é necessário, mas isso está tudo ligado: se tivermos bons professores no secundário e na universidade, tivemos um bom trajeto académico. O mais importante é o ensino individual que tivemos no ensino do instrumento, os professores que tivemos.

*E - Que tipo de compromisso tens com o contexto mais amplo da aprendizagem do aluno na escola?*

P (2) – Acho que um professor de instrumento deve conhecer o aluno “de cima abaixo”, deve conhecer o trajeto do aluno na escola, se é bom aluno nas outras disciplinas, se é bom aluno na Orquestra, em Música de Câmara, em todo esse tipo de atividades porque depois está tudo relacionado, umas coisas com as outras e é bom para a formação deles. Se o professor acompanhar a formação do aluno nesse aspeto, em princípio a formação do instrumento também vai sair enriquecida. Procuro conhecer e informar-me dos resultados que tiram nas disciplinas sociocultural e nas artísticas e estar mais envolvido no sentido de eles saberem que, aqui na escola, para além dos professores das disciplinas, têm o professor de instrumento que está atento ao que se faz e que vai procurar responsabilizá-los para que tirem melhores resultados nas outras disciplinas para além do instrumento.

*E - De que modo te sentes quando lecionas (emoções e desejos que motivam e moderam o teu trabalho)?*

P (2) – Sinto-me responsável pelo que eles vão fazer, basicamente, durante a vida deles. Eu sei que se eles tiverem agora uma boa aprendizagem, vai ser fundamental para um dia serem bons violinistas, bons professores, bons músicos de orquestra ou de música de câmara, portanto, sinto que é meu dever e responsabilidade, orientá-los o melhor possível nesta fase. É complicado mas uma pessoa tem de procurar... Motiva-me saber que daqui a 10 anos esses alunos vão olhar para o trabalho que nós fizemos e vão achar que o trabalho que fizemos aqui na escola foi fundamental, foi o que os pôs bem orientados. Dar aulas é um desafio, cada dia há sempre um problema diferente para resolver, um puzzle para resolver. O facto de uma pessoa não saber bem o que vai acontecer quando chega à sala de aula, temos de improvisar às vezes e criar situações favoráveis para que o aluno resolva certos problemas que não sabem. Esse desafio é motivante, uma pessoa não sabe o que vai acontecer, se fosse previsível se calhar uma pessoa chegava aqui desmotivada. Às vezes acontece... Já expliquei aos meus alunos que eles também têm de motivar o professor porque se não uma pessoa chega à aula e aquilo vai correr mal, o aluno previsivelmente não estudou e vai tocar mal, uma pessoa sente-se desmotivada, a motivação também é isso: uma pessoa não saber bem o que vai acontecer mas estar sempre à espera de algo positivo.

*E - No ensino de instrumento consideras relevante o trabalho em equipa (entre docentes, funcionários, pais, alunos)?*

P (2) – É fundamental, é das coisas mais importantes: trocar opiniões com os colegas, estar em contacto com os funcionários para saber se os alunos estudam, qual é o comportamento deles nos corredores da escola, nos recreios. Estar em contacto com os encarregados de educação também é fundamental, tendo os pais do nosso lado, conseguimos superar os problemas facilmente. Às vezes, os pais pensam que estão do nosso lado mas não estão de facto porque os alunos pressentem que os pais lhes dão uma certa liberdade para não estudarem. Se os alunos sentem isso, por muito que os pais digam que querem que os filhos trabalhem, não dá. Temos de estar todos a remar para o mesmo lado, manter os pais atualizados do trabalho do aluno (saberem não só as coisas negativas mas também as positivas) com os recados que levam para casa. Entre alunos também é muito importante. Eu gosto de saber as relações que eles têm uns com os outros porque isso também dá para aprender muito sobre os alunos. Saber com quem eles andam, que tipo de amigos têm, os namorados. É importante porque assim uma pessoa consegue mais facilmente discernir certas coisas que não conseguiria na aula de instrumento. Eles nas nossas aulas individuais têm um certo comportamento, mas depois fora têm outro. Uma pessoa estando atenta a esse tipo de amizades que têm, dá logo para prever certas situações. Às vezes, uma pessoa vai falar com um colega acerca de

algum problema familiar que os alunos têm, falando com os colegas consegue-se melhores informações acerca do que se passa do que perguntando ao próprio aluno. Já mais do que uma vez, tive de fazer esse tipo de conversas com colegas dos meus alunos, alguns até que nem conhecia bem mas fiquei a conhecer. É bom para um professor ter a situação toda controlada, conhecer bem o tipo de amizades e contactos que os nossos alunos têm.

*E - O que consideras mais significativo para que a interação professor/aluno seja bem sucedida?*

P (2) – Os alunos gostam de justiça: que uma pessoa quando está mal, diga que está mal mas se ao mesmo tempo saberem que quando estiver bem, o professor também vai dizer que está bem, sem exageros. Esta nova ideia de que uma pessoa deve estar sempre a elogiar o aluno e sempre a puxar para cima, não. Os alunos não gostam tanto disso como parece, gostam que uma pessoa seja justa. Quando fazem bem as coisas, elogiar e dizer: "Olha, isto está bem", mas quando está mal, uma pessoa, deve puxá-los para trás. Isso é uma das principais coisas. Por exemplo quando damos aulas em grupo isso também é importante: essa sensação de justiça, tratar todos de forma igual, não haver os favoritos, não haver ninguém posto de lado. Isso é das coisas que eu reparo que os alunos mais apreciam no professor e quando era aluno também apreciava. Os alunos saberem que uma pessoa acredita neles, acredita que eles trabalhando, que sendo exigentes com eles próprios, eles conseguem fazer bem as coisas. Isso é importante. Justiça e nível de exigência, basicamente é o mais importante para mim, para essa interação ser bem sucedida.

*E - O que influencia o progresso dos jovens instrumentistas?*

P (2) – Muitas coisas, muitas, muitas coisas. O nível de exigência, as relações que eles têm com os colegas. Não só a quantidade de trabalho mas principalmente a qualidade do trabalho. Às vezes uma pessoa tem alunos que estudam muito mas que não estudam bem, isso é pior do que se estudarem pouco mas bem. Tem de haver esse equilíbrio, essa percepção deles. Tem que haver a nossa percepção, nunca podemos desistir do alunos por muito que às vezes custe. Às vezes custa ver alunos que não estão a fazer nada (às vezes passam-se 5 anos sem fazerem nada) e uma pessoa não pode desistir deles. Consegue-se sempre extrair mais um bocadinho, mesmo que eles não venham a ser grandes instrumentistas. Consegue-se sempre um bocadinho mais do que se desistirmos. O mais importante é o professor não desistir, ser exigente e o aluno ter a própria percepção do trabalho que faz.

*E - Consideras de forma sistemática a planificação e a avaliação?*

P (2) – A planificação a médio e longo prazo. Nunca dá para planear as coisas ao milímetro mas tento ter um método de escolha de repertório que o aluno vai desenvolver nos próximos 3, 4, 5 anos. Há um progresso dentro do próprio repertório que tenho já bem esquematizado. Isto porque já tive uma geração de alunos em 5 anos que me permitiu construir essa sistematização do repertório. A planificação tento fazê-la mais nesses aspetos, a médio, longo prazo, quais são os problemas: se o pulso precisa de ir mais para baixo, se o arco precisa de andar direito na cordas. Nessa planificação a médio prazo, escolha o repertório necessário, depois a planificação a curto prazo acontece mais em situações de emergência. Por exemplo, provas que se aproximam e tem de se fazer um plano em conjunto com os alunos: eu obrigo-os a sentarem-se e a fazerem um plano do que vão fazer nessa semana, do que vão estudar, o quê, como, quando e quanto tempo. Para mim, é a verdadeira planificação a curto prazo. Agora é a planificação a médio prazo que mais utilizo: semestre a semestre ou de módulo a módulo, ou pode ser até 5 anos, a carreira deles toda aqui na escola. A avaliação é para mim eles saberem o que estão a fazer. Na

autoavaliação, eles terem consciência do que estão a fazer. Isso faz-se em todas as aulas, de uma forma orgânica, nem penso, nem lhes pergunto porque está subjacente ao trabalho que se faz. Uma pessoa pergunta : “Olha, achas que isto saiu bem?” Isto é a autoavaliação, isso já está inserido na mecânica da aula. O resto é outro tipo de avaliação: semestral ou trimestral é para elogiar o trabalho de uns ou para chamar a atenção para outros. Os meus alunos já não ligam tanto à avaliação por si mesma porque felizmente eles chegam ao fim dos trimestres e sabem o trabalho que fizeram, já têm perfeita consciência portanto. A avaliação tem um papel especial na minha maneira de dar aulas: é um barómetro, é uma segunda opinião. Eles sabem qual é a minha opinião, sabem qual é a deles, a dos pais e depois têm a opinião de outros professores. Isso às vezes a gente usa para dizer: “Olha, estás a ver, se havia alguma dúvida, deixou de haver.”

*E - Achas relevante integrar o ensino individual de instrumento no resto do currículo, nos diversos contextos de aprendizagem? De que forma?*

P (2) – Eu faço ao contrário, eu relaciono nas minhas aulas as outras disciplinas com a prática do instrumento. Com a História, Ciência, Psicologia, Português, isso tudo integro nas aulas.

*E - Qual o papel dos pais na aprendizagem do instrumento?*

P (2) – Servir de apoio ao professor de instrumento. Os pais têm de ser o braço direito do professor, não é? Os pais são a continuação do trabalho que se faz na aula por isso é que os pais devem estar informados sobre o trabalho que se faz. Os pais devem até ter um conhecimento básico sobre o instrumento que os filhos estão a tocar para que em casa possam ser um bocadinho mais críticos com o trabalho que o filho faz, poder orientar melhor, poder organizar melhor o trabalho com o filho. Por isso uma pessoa tem de estar atenta a isso e tentar envolvê-los o mais possível.

*E - Quando ensinas os alunos aprendem? Aprendem todos do mesmo modo? O que faz com que aprendam mais?*

P (2) – Eles aprender, aprendem sempre alguma coisa. nem que simplesmente lhes entre na cabeça e não lhes passe para os dedos. Aprender do mesmo modo? Isso é evidente que não. Primeiro porque eles já nos chegam às mãos com diferentes níveis de ensino no instrumento: há uns que já tocam há seis anos, mas mal, outros que tocam há um ano mas bem, há outros que tocam há três anos bem, portanto há uns que se sentem mais confortáveis e isso é uma coisa importante. Os que se sentem mais confortáveis a tocar aprendem mais, aqueles que dominam melhor a técnica do instrumento progridem mais, os outros evoluem menos. O que faz com que aprendam mais é se já têm a mão direita bem, a mão esquerda bem, não estão tensos, tudo relaxado e tal, a partir daí, há condições para fazer. Depois, com cada aluno é preciso uma estratégia diferente: há alunos que é preciso andar em cima deles, outros não, outros que precisam de ser tratados como bebés, outros que é preciso tratá-los como adultos, outros que se tem de usar uma voz grossa, outros que é preciso falar calmamente. Uma pessoa à medida que vai conhecendo o aluno, vai também vendo qual é a melhor maneira de chegar a eles, de eles aprenderem. Há alunos com que nunca se consegue mas com outros percebe-se e a partir daí as coisas tornam-se mais simples.

*E - Consideras o género do aluno no ensino one to one de instrumento?*

P (2) – Diria que as raparigas, na idade a que nós damos aulas, amadurecem mais cedo, portanto uma pessoa não precisa de andar tão preocupado se elas vão trabalhar, porque geralmente elas trabalham, são um bocadinho mais responsáveis, têm uma idade mental um bocadinho mais avançada. Com os rapazes é



preciso que uma pessoa esteja mais preocupada, porque têm outro tipo de interesses, não são tão organizados. Por outro lado, são um bocadinho mais corajosos a tocar, nesse aspeto é preciso puxar mais pelas raparigas. Mas depois também há de tudo. O que influencia mais para além do género é o estilo do aluno.

*E - Como consideras o estilo de aprendizagem da maior parte dos teus alunos (frustrado, complacente, sério; extrovertido; dececionado, apologético)? Qual o que consideras mais fácil de lidar?*

P (2) – Tenho um bocado de tudo. Eles todos dizem que são ambiciosos mas eles não sabem bem o que é a ambição. Eu diria que ambicioso tenho uma aluna, outra que está em fase de se tornar muito ambiciosa, depois tenho um que é complacente, duas que são dececionadas, um que é apologético (está sempre com medo, a pedir desculpa do que faz e a tocar parece que está a pedir desculpa), tenho alguns que são sérios mas depois tenho outros que são um bocadinho mais completos neste sentido, tem um bocadinho de ambição, de seriedade, esses alunos fazem um trabalho digno, consistente. Os ambiciosos são fáceis de lidar até um certo ponto, depois um aluno como a aluna Y que tem como ambição tocar mesmo bem violino, não é chegar ou entrar aqui ou ali, é tocar bem violino. Isso é difícil. O que acontece é que ela própria tem um nível de exigência muito alto e às vezes fica demasiado nervosa com o que pode acontecer. Fica demasiado ansiosa. Por vezes não faz as coisas tão bem como poderia, mas é evidente que esta aluna vai-se fechar na sala a estudar e vai fazer um trabalho mais rápido, com mais qualidade. Quando se consegue juntar num aluno a ambição com o talento, a vida fica mais facilitada. Depois há o contrário, os mais difíceis são aqueles que são ambiciosos mas não estudam, porque depois ficam ali no mesmo sítio, sem sair do lugar. Querem chegar longe mas ao mesmo tempo não querem trabalhar para isso. Um aluno cuja ambição seja tocar bem violino, é um aluno mais fácil de lidar.

*E - O que pensas acerca do ensino de instrumento em grupo?*

P (2) – Eu gosto de ensinar em grupo. Uma aula de grupo bem dada, se tiver 4 alunos mais ou menos do mesmo nível (se não as coisas tornam-se complicadas), que estão a começar violino ao mesmo tempo ou que têm mais ou menos o mesmo *background*, em vez de resolver um problema, resolvo quatro (ou pelo menos tenta-se, porque às vezes só funciona com dois). Às vezes até prefiro ter os meus alunos todos juntos na minha sala porque, em vez de ter de falar com cada um de cada vez do mesmo problema, falo logo para todos e ficam ali a tocar uns para os outros, a darem opiniões uns sobre os outros, a olharem para si mesmos, aí poupa-se tempo e eles sentem-se mais responsáveis. Vêm o espelho dos seus próprios problemas e se virem um colega a tocar bem, eles também passam a querer o mesmo. Não podem ser é alunos de níveis muito diferentes porque o aluno mais fraco entra num modo demasiado realista e pensa. “Eu não vou conseguir tocar assim.” O que às vezes é verdade.

*E - Os professores funcionam como agentes culturais: têm a sua experiência social, musical, de docência. De que forma isto influencia o teu discurso na sala de aula? Procuras que os teus alunos partilhem da mesma forma?*

P (2) – A única coisa que quero que os meus alunos pensem como eu é pensarem pelas suas próprias cabeças. As opiniões que tenham sejam bem fundamentadas, tenham saído das próprias cabeças, que “não andem aí em manadas”, como se costuma dizer. Procurarem construir as suas próprias opiniões e formarem-se, cultivarem-se e depois, se tiverem uma opinião diferente da minha, que a saibam expor e debater. Em alguns casos, quando vejo que a minha experiência pode ser um bom exemplo, procuro

partilhar essa experiência. Por exemplo: se eu gosto de ler e o meu aluno não, vou tentar que essa minha experiência de leitura passe para ele. Não me sinto mal por obrigar o meu aluno a ler só porque eu leio, acho que é a minha obrigação. Não quero que os meus alunos me imitem na maneira de vestir, ou de falar, quero que façam o seu próprio caminho mas em certas coisas vou tentar passar certas experiências que tive e eles não. Hábitos de leitura, de ouvir música, porque apesar de serem alunos de música, nem todos ouvem música. Eu gosto de ouvir várias interpretações e tento que eles também façam isso. Se sei de um bom filme ou boa série de televisão aconselho. Procuro que sejam mais críticos em relação às coisas, não sejam tão resignados.

*E - A transmissão musical acontece mais por exemplos ou mais por palavras?*

P (2) – Pelas duas: umas boas palavras suportadas por um bom exemplo a tocar, é a melhor maneira. Há coisas que se consegue explicar por palavras e outras ... Para explicar a um aluno como se faz um acorde, eu tenho uma teoria, mas é mais fácil mostrar-lhe, é mais fácil pegar-lhes no braço e pôr-lhe o arco na corda para ele sentir, do que propriamente estar ali a falar. Se explicar a teoria: quando vão fazer acordes que devem levantar o violino de encontro ao arco no momento em que o vão fazer, se eles seguirem essa teoria, não é preciso fazer mais nada. Mas se eu lhes mostrar melhor. Acho que tem de ser um equilíbrio das duas coisas. Se tocarmos demasiado os nossos alunos é inevitável que vão tentar imitar-nos, de forma a equilibrar isso uma pessoa deve também obrigá-los a pensar pela cabeça deles. Em vez de lhes mostrar como se constrói uma frase, obrigá-los a pensar como vai ser essa frase e descrever como vão construir essa frase, a fazerem eles próprios. No final eu digo se está bem ou não.

*E - Que tipo de comunicação usas mais frequentemente: exemplos/gestos ou palavras? Na comunicação verbal utilizas mais um modelo declarativo, de comando ou colocas questões? Que tipo de verbalizações mais utilizas?*

P (2) – Coloco questões, aliás há aulas inteiras que estou sempre a perguntar: “Como é que se faz isto? Porque é que fizeste isso? De que mais maneiras se podem fazer? Porque é que fizeste este acorde assim e como é que achas que podes fazer? Ou o que achas que podes fazer melhor” Esse tipo de coisas. Isso vem um bocado de encontro aquela autoavaliação. Nesse aspeto, acho que os meus alunos já têm alguma prática em responder porque no início nunca sabem. Depois já começam a saber construir esse raciocínio de pensar “Porque acentuei esta nota e não acentuei a nota seguinte?” Coloco mais questões do que dar feedback. Quando o aluno está a tocar não gosto de dizer: “Tens de fazer assim.” Gosto de dizer: “Podes fazer assim. Mas diz lá porque é que podes fazer assim?”

*E - Consideras que as percepções da eficácia das aulas por parte dos professores são paralelas às dos alunos?*

P (2) – Não, nem nas aulas nem, nas audições, nem nos exames. Muitas vezes, uma pessoa pensa de certeza que o aluno sabe que isto correu mal mas nem sempre. Também acontece o contrário, às vezes uma pessoa pensa: “De certeza que o aluno sabe que isto correu bem, hoje.” E às vezes o aluno também não sabe. Muitas vezes exageram e dizem que foi mal quando foi bem. Mas acontece com alguns alunos que uma pessoa pensa que eles sabem que aquilo correu bem e ele está frustrado ou triste. O mais difícil é convencê-los do contrário. Temos que estar atentos para ver se realmente a percepção deles é idêntica à nossa. Por vezes, pensamos que o aluno está contente nas nossas aulas, não é que entrar a rir na sala, é

que se sente confortável, sente que nós estamos a lutar por ele, para que ele toque melhor, muitas vezes pensamos isso e não acontece, é preciso estar atento a esse tipo de percepção.

*E - Consideras que os comportamentos não verbais do professor (contacto frequente com olhos, proximidade com o aluno, deslocações do professor para junto do aluno, variação da expressão facial e tom de voz, receptividade, olhar e ouvir o aluno ) influenciam a aprendizagem?*

P (2) – Ah, sim, completamente. A maneira como uma pessoa fala, o tom de voz, o contacto frequente com os olhos. Muitas vezes não digo nada e os meus alunos param de tocar e ficam a olhar para mim porque já sabem pela minha cara que aquilo não está bem. Já brinco até um bocado com isso. É importante que o professor se desloque para perto do aluno para que haja um certo ritmo nas aulas, para que a aula não seja demasiado sistemática. Estarmos ali a falar e o aluno a ouvir... Às vezes uma pessoa levanta-se vai à volta, bate na mesa para marcar o tempo e isso faz com que haja um bocadinho mais de emoção nas aulas, os alunos sentem um bocadinho mais de imprevisibilidade e isso não é mau para eles.

*E - Será que os professores podem saber que estão a fazer a diferença?*

P (2) – Geralmente sei, porque depois procuro-me informar com os Encarregados de Educação e é a melhor maneira de ficarmos a saber. Depois em casa dizem umas coisas, muitas vezes dizem coisas que não acontecem: às vezes exageram o que está bem ou o que está mal. Quando eles nos chegam a tocar mal e ao fim de uns meses conseguimos pô-los a tocar melhor, nós sabemos que já fizemos alguma coisa. Depois se o aluno percebeu isso é outra questão, mas é o que eu te tinha dito há pouco, é preciso estarmos atentos para vermos se o aluno tem essa percepção.

*E - Qual achas que é a função da nossa escola, da Artave?*

P (2) – Estamos a fazer as bases deles para o futuro como instrumentistas. A Artave proporciona-lhes as ferramentas necessárias para que eles comecem bem as suas carreiras de músicos, seja de orquestra, de solistas, de música de câmara, ou de professor. Proporciona essas bases e a nossa função é essa, é fazer com que comecem as suas carreiras de forma correta, com qualidade. Isso faz com que esta seja a parte mais importante da carreira deles como estudantes.

*E - Que características consideras mais importantes num bom professor de instrumento?*

P (2) – A primeira coisa é nunca desistir dos alunos, por muito fracos que eles sejam. Um professor que pense muito, raciocine muito, que pense muito naquilo que fez, seja bem ou mal, que valorize as suas próprias coisas boas mas que também saiba chegar ao fim do dia e dizer que isto não correu tão bem: “Hoje não devia ter dado este estudo, devia ter dado este, amanhã vou tentar fazer desta maneira e não daquela.” É preciso que um professor seja criativo, os alunos gostam e gostam da imprevisibilidade. Quando sabem qual vai ser a nossa reação a uma determinada asneira da parte deles, estão preparados para isso. Se eles não souberem o que vai acontecer eles têm mais receio de pisar o risco. Se uma pessoa estiver constantemente a elogiar, quando realmente tocarem bem, os elogios não vão fazer tanto efeito. Um bom professor de instrumento deve ser capaz de gerar esse equilíbrio, deve estar muito, muito dentro da vida dos alunos: qual é a vida familiar deles, se os pais discutem em casa, se os pais estão desempregados, se os pais estão felizes, se estão doentes. É preciso saber estas coisas para depois podermos adaptar as nossas aulas conforme as situações que vão acontecendo. Se um aluno tem os pais a divorciarem-se, o professor não vai chegar à aulas e estar aos berros constantemente mas vai tentar mostrar-lhe que a melhor maneira de ajudar os pais a resolver esse assunto é fazer um bom trabalho na

escola, fazendo um bom trabalho a nível do violino. Esse tipo de coisas motivam os alunos. Um bom professor não deve ser alheio e deve ser sensível a essas situações.

*E - Será que interessa não só aos próprios professores, como também aos seus alunos, saber quem são e o que são?*

P (2) – É evidente que os alunos têm de saber o que é que os espera conhecer o meio em que estão inseridos, o que é o meio musical, o que é a música, o violino, o que é importante a tocar violino, porque é importante eles tocarem um determinado estudo ou escala... E nós também: temos de saber é evidente. Os alunos têm de saber se não estão aqui a estudar em círculo, a estudar para nada. É importante que saibam porque estão a fazer isto e o que vão fazer no futuro. Um aluno que chega à aula com má cara, sem vontade de fazer as coisas, deve esperar que ao fim de algum tempo que o professor não seja propriamente a pessoa mais motivada nas suas aulas. Hoje em dia fala-se muito que os professores têm que motivar os alunos e é verdade, um professor deve principalmente mostrar aos alunos que eles podem fazer alguma coisa, mas os alunos também sabem que é preciso motivar os professores. Um aluno que chegue com as maiores dificuldades do mundo mas que chegue à aula e tente fazer as coisas, o professor por muitas dificuldades que o aluno apresente, empenha-se. Agora um aluno que seja displicente não vai fazer que o professor seja a pessoa mais motivada do mundo, é inevitável. Temos de explicar aos alunos que de um estudo vão passar para outro, depois para outro, a seguir para um concerto e depois tocar com orquestra, que vão entrar numa boa escola no estrangeiro, ou que vão viajar pelo mundo. Temos de mostrar o que é bom, para que servem essas escalas e estudos. Explicar que estão a fazer a aula não só para agradar ao professor ou para preparar o exame. Isso é ter objetivos curtos, temos de lhes mostrar o que é bom no mundo da música.

*E - Qual é a relação entre a afetividade e o conhecimento? Qual é o papel das emoções, o da relação pedagógica na aprendizagem?*

P (2) – Nós criamos relações com os alunos, há uns que temos mais próxima, os que falam mais. É evidente que quanto melhor for a relação do professor com o aluno, melhor vai ser a troca de informação e conhecimento. A partilha de conhecimento vai ser mais fácil porque a linguagem vai ser mais fácil. Quando não há uma relação muito próxima não impede que o professor diga a esse aluno factos relevantes para ajudar o aluno a tocar violino. Se houver uma melhor afetividade entre o professor e o aluno, a longo prazo, as coisas podem correr bem. De qualquer maneira tento evitar questões pessoais com o aluno, às vezes problemas a nível pessoal, questões de zanga com o aluno. Isso tento evitar ao máximo porque isso é a pior coisa. Isso entra no tal conceito de justiça, os alunos precisam de saber que o professor dá a mesma atenção a todos. Se tiver um problema pessoal com um aluno, isso é muito mau, tento resolver logo essas coisas à partida. Se o aluno achar que fui injusto com ele tento logo resolver a situação.

*E - Quais os sentimentos associados a uma boa situação de ensino?*

P (2) – O professor deve respeitar o aluno, a inteligência dele, isso é o mais importante. O aluno sente-se aliviado quando a aula corre bem, porque o aluno vai sempre com as expectativas que a coisa não vai correr bem. Se lhes mostrarmos o caminho certo para tocar violino, eles vão se sentir aliviados porque vão perceber: “Ok, afinal consigo fazer isto.” Contentes, é evidente. Nós sentimos o dever cumprido, fomos para aquela aula, em que o objetivo era ensinar o aluno a tocar aquilo bem e conseguimos pronto.

Sentimo-nos confortáveis connosco próprios, sentimos que aquilo resultou, que o dever está cumprido. É basicamente isso que eu sinto quando as aulas correm bem. Sinto-me contente. Os alunos sentem-se aliviados e contentes porque estavam tensos, ansiosos porque estavam desassossegados por ir para a aula de instrumento, mostrar as coisas quer estivessem bem quer não. Se correr bem sentem que conseguiram, sentem-se bem, realizados.

*E - A nível da afetividade, consideras que o ensino é um processo de troca? No plano ético, o que implica ensinar?*

P (2) – Sim, é porque eu ao estar a ensinar um aluno, estou-lhe a transmitir os meus conhecimentos mas o aluno ao estar a fazer as coisas mal também me está a obrigar a puxar pela cabeça, a inventar situações que permitam melhorar essa situação. Portanto eu estou a aprender e reconheço isso perante os alunos. Digo-lhes mesmo, nem que seja que “um braço pode estar tão torto como esse.” A nível da afetividade, uma pessoa tem de manter uma certa distância do aluno, tem que manter alguma frieza. Os alunos às vezes gostam de se aproximar demasiado, nessas situações uma pessoa tem de lhes dar para trás. Numa aula de grupo, por exemplo, uma pessoa tem de manter sempre a situação controlada, porque se os deixa nem que por um minuto comecem a falar um bocadinho mais alto na aula, de repente a situação está descontrolada e é preciso voltar outra vez ao início.

*E - Quais as características pessoais do professor ideal de instrumento (variar as formas de ensino, dar liberdade, ser carinhoso, firme e controlar)? O que consideras mais relevante no seu papel enquanto professor: músico perito, mediador ou líder? Que objetivos consideras serem primordiais: cognitivos, afetivos ou sociais?*

P (2) – Variar as formas de ensino. Os meus melhores alunos são aqueles que eu me preocupo menos, que eu lhes dou menos atenção porque são aqueles alunos que eu lhes dou as instruções e eles pensam nelas e fazem-nas. Os outros que não trabalham tanto, são aqueles que eu tenho de andar mais a controlar. Quando um aluno me aparece doente, tenho de ser carinhoso. Sobretudo tem de ser firme e controlar porque as situações têm de ser controladas. É preciso saber de que é que uma pessoa está a falar, era bom que fossemos peritos dentro do campo musical. Às vezes precisamos de ser mediadores. Há situações com os pais: uma pessoa tem de fazer as pazes dos alunos com os pais, dos alunos com os colegas, com os professores, connosco próprios. Temos de ser líderes porque se eles olharem para nós e virem que não hesitamos naquilo que estamos a fazer, é porque aquilo deve estar certo e sentem-se seguros, vão atrás. Um professor que seja líder e uma pessoa com qualidades, os alunos vão atrás. Uma pessoa que tenha muitas qualidades no seu instrumento, seja bom instrumentista, mas depois não tenha o carisma... O líder ponha em primeiro lugar. Um bom professor tem de ser um líder na sala de aula, tem de estar controlada pelo professor, temos de ser responsáveis pelo que acontece mesmo quando corre mal, não podemos inventar desculpas. Quando corre bem, podemos arcar com alguns dos elogios. Em segundo precisamos de dominar o nosso instrumento, do que estamos a falar e depois de resolver situações, de falar com eles, explicar-lhes o que eles estão a fazer. Os objetivos devem ser por essa ordem: cognitivos afetivos e depois sociais. Precisamos de ensinar, depois ser afetivos, que não estamos demasiado distantes, que não há ali uma barreira tão intransponível e que estamos ali mais ou menos todos a remar para o mesmo. Um professor que tenha boas capacidades sociais também é bom porque é uma pessoa que vai saber falar com os pais, que vai saber inserir melhor o aluno dentro do mundo da música, da carreira musical, levá-los a

concursos, ensiná-los a falar com as pessoas, às vezes é necessário entrarem em contacto com outros músicos. Mas o mais importante é a inteligência.

*E - Que sugestões faz para melhorar a interação professor/aluno no ensino do instrumento? Passará pelo desenvolvimento pessoal, compromisso e responsabilidade social ou por prestação de contas?*

P (2) – É um bocado de isto tudo, tem de ser. Se alguma destas coisas falha, por exemplo a responsabilidade social, se somos muito bons, mas depois não sabemos convencer os pais para comprar um bom instrumento, se não sabemos inserir os nossos alunos, fazer com que eles saibam conversar com outras pessoas que possam ser importantes, professores de outras escolas, se não soubermos dar a entender que é necessário... “coiso”... Se não nos preocuparmos com o desenvolvimento pessoal, se tem inseguranças, se uma destas coisas falhar, é evidente que não vai dar tão certo, isto tudo. Se um professor conseguir controlar todas estas coisas, em princípio a interação vai ser boa. As minhas sugestões são estas: o professor tentar conhecer ao máximo o aluno, conversar com ele, conhecer o melhor possível a sua situação, de amizades, de escola, a nível familiar, a nível social, o nível socioeconómico,...

*E - Qual o caminho do sucesso e da sabedoria?*

P (2) – Para os alunos, o caminho do sucesso é eles terem a tal ambição que falei. É eles quererem e terem consciência que é difícil tocar violino. Vão ter que se fechar na sala, vão ter de estudar muito, estudar bem, pensar muito no que estão a fazer. Se conseguirem isso, em princípio vão tocar bem, podem tocar excelente, muito bem mas pelo menos bem vão tocar. Depois há outras coisas: é preciso que a família esteja bem envolvida, que haja certas condições, que haja da parte do aluno um interesse em se desenvolver noutros níveis, que se cultive, viaje. Os melhores alunos que nós tivemos aqui na escola, são alunos em que tudo isto se conjuga: têm uma inteligência musical bastante dotada, são alunos que estudam, que têm algumas condições a nível socioeconómico e cujas famílias estão envolvidas no trabalho. Para os professores, o caminho é criar as condições para que os alunos consigam aprender. Isto é a longo prazo, por isso estamos aqui seis anos com eles.

### Perfil da entrevistada – P (3)

<b>Nível etário</b>	28 anos
<b>Género</b>	Feminino
<b>Função na escola</b>	Professora
<b>Professor de instrumento de cordas</b>	Viola d'arco
<b>Nº de anos de serviço</b>	5
<b>Nº anos na escola</b>	6
<b>Habilitações</b>	Licenciatura bietápica de instrumento

### Elementos relativos à realização da entrevista

<b>Data</b>	20 de outubro de 2011
<b>Local</b>	Gabinete de coordenação do grupo de cordas
<b>Duração</b>	Duração – 45 minutos, duração real – 51:29
<b>Observações/Sinopse</b>	A entrevista teve duração curta pois a entrevistada teve respostas imediatas e claras. Notou-se que já tinha refletido sobre os vários assuntos. Respeitou-se as especificidades orais e transpôs-se da melhor forma para a versão escrita.  “Se não tivermos um professor...” - coloca-se do lado dos alunos ou da organização escolar. “Sem trabalho não vamos lá, nenhum aluno vai lá.” - junta professores e alunos.

*E - Porque vieste parar ao ensino?*

P (3) - De certa forma porque havia poucas hipóteses de emprego depois de ter acabado a licenciatura e acho que essa foi a primeira razão. Também porque gosto muito se não teria procurado outras formas. Mas gosto mesmo muito de ensinar.

*E - Que formação acha relevante para o ensino de instrumento?*

P (3) - O que acho mesmo relevante é a formação no instrumento, não é? Estarmos à vontade para tocar e estarmos bem para conseguirmos ensinar o instrumento. Depois acho que também é muito importante a formação virada para a pedagogia em termos mais teóricos. Eu sinto um bocadinho essa falta, às vezes, pois não tive tanto essa formação. Acho que as duas deviam andar em conjunto e no ensino superior não andam tanto, não estão ambas contempladas. Tenho pensado muito nisto ultimamente, não acho que uma seja mais importante que outra. Talvez dependa dos graus dos alunos, se calhar, aqui na escola – escola profissional – talvez a parte pedagógica seja mais importante do que a formação no instrumento, mas por exemplo, para uma formação mais avançada é muito importante a formação no instrumento.

*E - Que tipo de compromisso tens com o contexto mais amplo da aprendizagem do aluno na escola?*

P (3) - Costumo conhecer bastante o contexto todo do aluno. Pelo menos procuro conhecer o contexto social, familiar, basicamente é mesmo o contacto com o aluno e com os pais, eu tento estabelecer um contacto muito direto com o aluno. Este ano não tanto, ainda está a começar, mas costumo ter um

contacto frequente com a docente responsável pela Sala de Estudo. Vou lá muitas vezes ver os alunos, se fazem o trabalhos de casa, ver como estão. Também tenho, através dos Responsáveis de Curso, acesso às notas deles, quando é necessário peço auxílio aos mesmos responsáveis, sobretudo para os alunos com mais dificuldades, ajudo-os bastante, por exemplo a fazer a PAP no 12º ano. Às vezes até mais do que devia: mesmo nas aulas de instrumento, passo algumas aulas a ajudar a fazer a apresentação ou a ler a PAP, ajudar na procura de informações. Tento estar o mais informada de todo o contexto do aluno.

*E - De que modo te sentes quando lecionas (emoções e desejos que motivam e moderam o teu trabalho)?*

P (3) - Como já disse no início, eu adoro ensinar, portanto tenho uma motivação intrínseca muito grande o que ajuda bastante para trabalhar. Eu adoro tudo na música, eu também adoro tocar, não é? Adoro mesmo muito tocar em orquestra e em música de câmara, eu gosto muito quando, mesmo num aluno com mais dificuldades, sinto um pequenino avanço: quando um aluno chega à aula e mostra que gosta do trabalho e se mostra motivado e mostra aquela melhoria, isso para mim, é uma motivação enorme para continuar a trabalhar, nem que seja apenas uma única passagem pequenina que venha bem estudada. Para mim isso é ótimo. Para mim é um orgulho muito grande quando eles vão para as audições e tocam mais ou menos bem, uns melhores, outros piores mas fazem relativamente bom trabalho, isso para mim é muito bom, motiva-me e ajuda-me a continuar a trabalhar e a lecionar.

*E - No ensino de instrumento consideras relevante o trabalho em equipa (entre docentes, funcionários, pais, alunos)?*

P (3) - Pois, agora é cada vez mais relevante. Temos falado muito acerca disso. É um tema já muito debatido acerca da motivação e do trabalho dos alunos que cada vez é menos. O trabalho em equipa é muito importante: entre docentes, muitas vezes, devíamos trocar ideias e problemas porque podemos nós não ter uma solução mas outro professor pode-a ter e, nesse sentido, pode ajudar; entre funcionários porque eles é que sabem e conhecem os alunos no ambiente de recreio e no ambiente de estudo individual, aqui na nossa escola; entre pais, mais do que nunca agora porque o trabalho em casa é muito importante e muitas vezes não é feito como poderia, também deveria haver mais; não há muito trabalho em equipa entre pais e professores; entre alunos, claro e sinto que acontece bastante o trabalho em equipa entre alunos e alunos e professores. Preocupam-se muitos uns com os outros, se aquele aluno que tem mais dificuldades está estudar ou não, acho que isso é bom. O que deveria melhorar é o trabalho entre pais e professores, mesmo na nossa escola. A ideia que eu tenho quando andava cá, é que havia mais contacto entre pais, professores e responsáveis de curso. Eu tenho a visão interna da minha família: o meu pai vinha cá muitas vezes, no Curso Básico sobretudo. Às vezes nem era necessário mas ele vinha cá falar com o Responsável de Curso e com o professor de instrumento. Mesmo depois, no Curso de Instrumentista, os meus pais primeiro vieram cá conhecer o professor de instrumento, depois quando tinha aulas extra, falavam com ele para saber como estava a correr o trabalho, como não estava, havia um acompanhamento muito grande. Acho que isso é muito importante. E agora, há pais dos meus alunos que eu ainda não conheço. Os pais deviam conhecer verdadeiramente o trabalho dos filhos aqui na escola, se não vierem cá, se não conhecerem principalmente o professor de instrumento, não estão 100% dentro do ambiente, do assunto. Depois, era importante haver um contacto um bocadinho mais pessoal para também perceberem a evolução do aluno, para o professor também se sentir um bocadinho mais à vontade em explicar quando o aluno não está a cumprir todas as expectativas e é mais fácil para os pais controlarem



um bocadinho mais o trabalho (lá está, o trabalho dos alunos em casa). Só assim percebem ou não o percurso deles aqui na escola. O professor de instrumento é importante porque eles estão num curso de música de um instrumento específico.

*E - O que consideras mais significativo para que a interação professor/aluno seja bem sucedida?*

P (3) - Se fosse há uns anos atrás, bastava o respeito e o poder que o professor tem, já ajudava para uma boa interação professor/aluno. Mas acho que nos nossos dias é mesmo importante a confiança e a relação pessoal. Se nós não conseguirmos chegar ao aluno de uma forma um bocadinho mais pessoal, em termos afetivos, acho que não conseguimos cativá-los 100%, não conseguimos ter uma relação 100% boa para que o aluno consiga evoluir. Se for uma relação estritamente profissional, o professor é professor, onde o professor respeita o aluno, onde não há nenhuma relação pessoal, acho que o aluno acaba por desmotivar e isso nota-se completamente no rendimento. O mais significativo, nos nossos dias, é a confiança e a relação pessoal com o aluno e com os pais, como atrás falamos.

*E - O que influencia o progresso dos jovens instrumentistas?*

P (3) - Influencia essa boa relação com o professor e a autonomia deles em relação a procurarem informações com outros colegas, autonomia em procurarem informações através das novas tecnologias, através da observação quando ouvem os professores ou os outros colegas mais evoluídos. Penso que influencia muito essa autonomia no progresso deles.

*E - Consideras de forma sistemática a planificação e a avaliação?*

P (3) - A avaliação sim, a planificação não tanto...[risos]...Nós consideramos sempre a planificação quanto mais não seja no início do módulo temos de escolher o repertório, isso procuro com muito cuidado. Agora aula a aula, não sou assim muito organizada, não faço uma planificação muito específica. A avaliação sim, em cada aula. Tento que os alunos participem com simples perguntas: se sabe o que está a fazer, se evoluiu, se é capaz de fazer um resumo da aula e por aí fora, isso sim. Embora não as anote, não as escreva.

*E - Achas relevante integrar o ensino individual de instrumento no resto do currículo, nos diversos contextos de aprendizagem? De que forma?*

P (3) - Sim, para isso também é importante conhecer o contexto do aluno para integrar o ensino do instrumento no resto. Muitas vezes diz-se que os músicos não são muito cultos, não têm uma cultura geral muito boa (acho que não é tanto assim) mas por isso acho que é importante ter ligação com tudo. Os alunos têm que saber um bocadinho de cada área mas os professores das outras áreas também sabem o trabalho que se faz no instrumento. Haver uma boa harmonia em todas as disciplinas. Agora, de que forma? [risos] Os outros professores cada vez mais estão presentes nas audições, nos pequenos concertos que se fazem, mostram-se interessados em ajudá-los de muitas formas, dispensando das aulas para irem estudar ou incentivar para irem aos concursos e por aí fora. Eu procuro integrar sobretudo com as disciplinas teórico-práticas, tento ir mais ou menos a par com as coisas que são feitas em Formação Musical ou até em Análise (um pouco mais difícil). Mas sei que a Formação Musical também tenta fazer o mesmo, porque sei que os professores dessa disciplina tentam ajudar com as obras que os alunos estão a estudar na disciplina de instrumento (a solfejar, a aprender o ritmo e por aí fora).

*E - Qual o papel dos pais na aprendizagem do instrumento?*

e – É mesmo muito importante. Claro que há alunos que conseguem muitas vezes terem sucesso e serem felizes mesmo com pais que não acompanham tanto. Às vezes acontece. Penso que em geral, o papel dos pais com os meus alunos é pequeno, para mim. Estatisticamente, tenho alunos com bastantes dificuldades e, logo aí, o acompanhamento deveria ser maior (e não é de todo), depois há alguns alunos que tenho algum contacto com os pais mas mesmo assim penso que não é o suficiente. Nem nos concertos ou até nas audições, não vejo nenhuns pais, ninguém procurar ou perguntar como vai o aluno ou como não vai, muitas vezes sou eu que vou ter com eles, como fiz com os pais de uma aluna nova que tive este ano. Fui eu que fui ter com os pais, apresentar-me. “Sou eu a nova professora da sua filha.” Foi assim e mais nada. Não houve mais conversa, mais contacto, mais nada...

*E - Quando ensinas os alunos aprendem? Aprendem todos do mesmo modo? O que faz com que aprendam mais?*

P (3) - Eu quero acreditar que eles aprendem... [risos]... Acho que aprendem, quanto mais não seja, pelo menos aprendem que têm de estudar mais. Mas eles aprendem. Agora, todos do mesmo modo não, não. Como eu expliquei, a minha classe é muito diversificada, tem alunos de muitas, muitas, muitas dificuldades, tem alunos médios e tem alunos muito bons em que nem é preciso praticamente falar. Às vezes basta só tocar ou demonstrar alguma coisa e eles percebem logo, têm uma sensibilidade diferente também, têm outra predisposição para isso, talvez sejam inteligências diferentes, mas não aprendem todos do mesmo modo, não. Tento arranjar estratégias diferentes para que eles aprendam melhor. A linguagem é diferente, menos elaborada, mais fácil para eles compreenderem, outros termos para explicar a mesma coisa ou muitas metáforas. O tipo de repertório é um bocadinho diferente para que seja mais fácil eles aprenderem. Muitos exercícios ajuda para que aprendam mais. Mas o que interessa mesmo é o tipo de linguagem, só isso já ajuda para que eles entendam melhor.

*E - Consideras o género do aluno no ensino one to one de instrumento?*

P (3) - Não, nunca pensei muito nisso. Na minha classe, ultimamente é só raparigas. Mas em geral na escola, estatisticamente também. Não considero e nem noto diferença. Nos cinco anos que leciono só tive dois rapazes, agora tenho o terceiro.

*E - Como consideras o estilo de aprendizagem da maior parte dos teus alunos (frustrado, complacente, sério; extrovertido; dececionado, apologetico)? Qual o que consideras mais fácil de lidar?*

P (3) - Considero praticamente todos extrovertidos, agora alguns com dificuldades, outros um bocadinho mais sérios do que os outros, mas normalmente sinto muito boa abertura de praticamente todos. A mais fácil de lidar é mesmo quando são extrovertidos no sentido de não terem receio de colocarem as suas dúvidas, perguntarem, experimentarem... Para mim, é mais fácil lidar com isso do que com um aluno que seja completamente apático, eu aí não consigo, não consigo mesmo, porque para nós é completamente impossível de entender o que se passa: se ele até está feliz, se está a aprender ou se não está, se está a evoluir, se até conseguiu assimilar o que tu dissesse ou não. Eu prefiro um aluno que seja dinâmico do que seja completamente apático.

*E - O que pensas acerca do ensino de instrumento em grupo?*

P (3) - Não é fácil, não consigo lidar muito bem com isso. Pode ser benéfico porque o aluno se estiver aberto para isso, pode aprender quando estamos a ensinar o outro porque a maior parte das coisas são básicas para todos e pode também aprender com os erros do outro, com as dificuldades e virtudes do

colega. Nessas partes básicas tudo bem, mas depois chega a um ponto, a determinada altura é difícil fazer o ensino em grupo. Por exemplo na minha classe, tenho alunos com níveis tão diferentes que é muito difícil depois gerir a sala de aula diferenciada.

*E - Os professores funcionam como agentes culturais: têm a sua experiência social, musical, de docência. De que forma isto influencia o teu discurso na sala de aula? Procuras que os teus alunos partilhem da mesma forma?*

P (3) - Influencia bastante, a minha experiência social e mesmo familiar... Então musical, lá está: gosto muito de tocar no quarteto, muitas vezes trocamos muitas ideias e depois trago-as para as aulas. Procuro que eles partilhem das minhas opiniões, da minha forma de pensar e dos meus conselhos, mas não pretendo que eles pensem exatamente da minha maneira, se tiverem ideias diferentes, desde que sejam coerentes e corretas (é o que eu lhes digo muitas vezes), acho muito bem que tenham opiniões diferentes. Agora, procuro que eles entendam os meus conselhos e até os sigam. Não procuro que eles pensem mesmo igualzinho a mim, se tiverem opiniões diferentes até é bom. O mais importante para o futuro deles é terem opinião própria, pensarem por eles, e não saírem da escola e levarem completamente todos os ideais do professor de instrumento. Um exemplo pequenino, eu posso gostar de uma gravação específica e mostro-lhes, digo-lhes: “Esta edição é muito boa, esta gravação deste violetista é espetacular!” Mas se chegar um aluno e disser assim: “Oh professora, mas eu descobri este, por isto, por isto e por isto.” Se souber explicar as razões, eu digo-lhe: “Muito bem, até porque andaste à procura e muito bem porque gostas desta” Eu gosto de ser aberta, mesmo em edições de partituras, arcos e dedilhações. Aos mais velhos, já os deixo escolherem o caminho deles desde que seja correto. É importante porque depois lá fora eles andam perdidos, dependentes, se vão tão fechados.

*E - A transmissão musical acontece mais por exemplos ou mais por palavras?*

P (3) - Acontece mais por exemplos. Às vezes ainda não me sinto muito bem em falar. Eu consigo falar e dizer os termos musicais e tudo isso, mas sinto-me mais à vontade por exemplos. Por imagens, por mostrar o arco, ou a mão esquerda a tocar a passagem e para eles resulta mais, é mais rápido mostrar do que falar. Pode-se chamar imitação mas resulta e é mais fácil.

*E - Que tipo de comunicação usas mais frequentemente: exemplos/gestos ou palavras? Na comunicação verbal utilizas mais um modelo declarativo, de comando ou coloca questões? Que tipo de verbalizações mais utilizas?*

P (3) - Mais gestos, exemplos do que palavras. Eu coloco muitas questões, muitas vezes, até antes de dizer, eu contorno o assunto com questões. Depois utilizo, como disse à bocadinha, muitas metáforas. A parte de comando, não utilizo, só em extremos [risos]... Relativamente ao tipo de verbalizações, tento equilibrar um bocadinha as coisas. Mas ultimamente tenho ido mais para as críticas, talvez por as coisas não andarem a correr tão bem como o que a gente espera, mas costumo ir muito pelos incentivos. Lá está, às vezes basta tocar uma nota afinada, para mim é espetacular, muito bem, portanto incentivar pelas coisas pequeninas. Mas tenho ido infelizmente mais para as críticas porque estamos no início do ano e talvez tenha criado expectativas demasiado altas, tenho pensado um bocadinha nisso. Estão ainda todos à procura do seu lugar, na sala de aula, na sala de estudo, está a custar um bocadinha, o trabalho está um bocadinha lento, de aula para aula, para mim. Os dias passam e o trabalho não pode ficar tão lento porque as atividades continuam e por isso penso que tenho caído mais nas críticas.

*E - Consideras que as percepções da eficácia das aulas por parte dos professores são paralelas às dos alunos?*

P (3) - Com alguns alunos acontece demasiadas vezes: não termos a mesma ideia acerca da eficácia da aula. Infelizmente, eles ainda não têm bem a noção, não conseguem avaliar muito bem cada aula. Alguns, outros não... Mas isso acontece mais quando são mais novos também. Lá está, a experiência ajuda muito, os mais velhinhos já vão tendo muita percepção. A idade e o tempo, número de anos que estamos com o aluno também faz a diferença porque já conhecem a forma como ensinamos.

*E - Consideras que os comportamentos não verbais do professor (contacto frequente com olhos, proximidade com o aluno, deslocações do professor para junto do aluno, variação da expressão facial e tom de voz, recetividade, olhar e ouvir o aluno ) influenciam a aprendizagem?*

P (3) - Acho que sim. Muitas das vezes até basta isso para eles perceberem. Só um olhar e eles já sabem que não foi isso que eu pedi, ou então um sorriso, eles já sabem que conseguiram.

*E - Será que os professores podem saber que estão a fazer a diferença?*

P (3) - Acho que podem e devem tentar fazer a diferença. Pela atitude do aluno, pelo que demonstra e pelo que o aluno trás na aula seguinte, isso dá para ver se estamos a conseguir fazer a diferença ou não. Não precisa de vir com a obra decorada, muito bem preparada, basta vir com uma atitude um bocadinho diferente perante a obra, com uma sensibilidade diferente, que tenha pensado naquilo que o professor pediu. Isso dá para saber se estamos a fazer a diferença ou não.

*E - Qual achas que é a função da nossa escola, da Artave?*

P (3) - É uma função muito importante no mundo musical (se calhar também nas outras áreas). Em geral, em Portugal e mesmo relativamente a outros países, a função desta escola é muito importante. É uma das melhores escolas a formar músicos. Isso deve-se à organização, currículo, horário. É essa a diferença para com as outras escolas profissionais. Estatisticamente, esta tem melhores resultados que as outras por essa razão. O meio em que está inserida também contribui: o meio cultural, social e geográfico. Temos uma maior escolha de alunos. Depois, também pela qualidade do ensino que tem: qualidade dos professores, pode haver outras opiniões, mas eu acho que sim.

*E - Que características consideras mais importantes num bom professor de instrumento?*

P (3) - Para mim, uma característica importante é termos uma boa relação com o nosso instrumento, depois uma boa relação com o aluno e em terceiro o bem estar, o humor. Numa turma talvez não se note tanto, mas com um aluno só, na sala, é importante estarmos bem connosco próprios para conseguirmos dar boas aulas. E, claro, dedicação é muito importante para um professor de instrumento. Dedicação para estar atualizado no instrumento, atualizado em geral, sobre o aluno...

*E - Será que interessa não só aos próprios professores, como também aos seus alunos, saber quem são e o que são?*

P (3) - Ai sim, Aos alunos, sim, interessa bastante. Saberem quem são, o que são e o que fazem. Para os alunos é muito importante participarem em muitas atividades que os professores fazem, assistirem, verem. Ajuda muito a motivar e a aprenderem, a evoluírem. Nós, professores, temos de estar bem connosco próprios, saber o que queremos para a vida, para conseguirmos saber ensinar. Um professor que não esteja muito certo daquilo que quer fazer, que faz e que é, de uma ou de outra forma, vai sempre transmitir aos alunos um bocadinho dessa frustração.

*E - Qual é a relação entre a afetividade e o conhecimento? Qual é o papel das emoções, o da relação pedagógica na aprendizagem?*

P (3) - Se calhar é uma relação grande demais, talvez não devesse haver tanta, não sei... Deviam ser mais autónomas estas duas coisas: a afetividade e o conhecimento, mas acho que nos nossos dias estão muito ligadas. Lá está, sem afetividade entre professor e aluno, se calhar o conhecimento não acontece tanto. Acho que uma coisa ajuda a outra, estão muito ligadas. O papel das emoções é muito importante. Quando vamos a um médico, desconfiamos se ele está de mau humor ou se não se sinta bem na profissão em que está, é uma profissão demasiado importante. Para nós é a mesma coisa. Se não tivermos um professor bem emocionalmente, a relação pedagógica, os alunos e a aprendizagem vai refletir isso porque não temos um professor com vontade de ensinar. Logo o aluno, vai “andar por ver andar os outros”, como se costuma dizer. Não vai ser um aluno com muita intensidade, atividade...

*E - Quais os sentimentos associados a uma boa situação de ensino?*

P (3) - Muito orgulho, em mim e no aluno. Às vezes alívio, porque às vezes é difícil chegar lá. Alegria e tudo sentimentos muito bons. Confiança e motivação.

*E - A nível da afetividade, consideras que o ensino é um processo de troca? No plano ético, o que implica ensinar?*

P (3) - Sim, sim, sim, sempre. Troca entre nós e o aluno, nós e os outros professores que não é tanto, mas devia ser. Um bom ambiente de trabalho é bom para o ensino e para os alunos, ter um bom ambiente entre professores é muito bom. Dever-se-ia trocar valorizações, quando um professor tem alguma coisa de bom ou algum sucesso. Isto também ajuda na afetividade. Quando se tem boa relação afetiva com o aluno, troca-se tudo: os maus momentos que o aluno possa estar passar na família, troca-se ideias, quando o aluno não está a ter muito sucesso, quando se tem um bom relacionamento com o aluno, acho que consegue trocar praticamente tudo: mesmo quando nós não estamos bem também conseguimos dizer e eles ajudam coitadinhos. Eles também percebem que nós somos humanos e que temos sentimentos, que temos bons dias e maus dias e que isso faz parte da vida. Isso também é crescer.

*E - Quais as características pessoais do professor ideal de instrumento (variar as formas de ensino, dar liberdade, ser carinhoso, firme e controlar)? O que consideras mais relevante no seu papel enquanto professor: músico perito, mediador ou líder? Que objetivos consideras serem primordiais: cognitivos, afetivos ou sociais?*

P (3) - O ideal, ideal mesmo seria ter um bocadinho de cada, seria ser um professor que conseguisse nivelar todas estas partes: o conseguir dar liberdade, ser carinhoso mas também ser firme e controlador quando é necessário. Só que, claro, é um bocadinho difícil, o ser ideal pelas características de cada professor, não é? Há professores que dão mais valor ao ser carinhoso e às vezes precisam de ser firmes e perdem um bocadinho do controlo, Há outros professores que são mais controladores, tentam ser carinhosos e não conseguem. O ideal, para mim, era ser um pouco dos dois, saber em que situações temos de ser firmes e em que situações temos de ser carinhosos. O mais importante no papel de professor é primeiro mediador, depois músico perito e depois líder. As duas últimas estão muito perto uma da outra. É muito chato para nós, dentro da música especificamente, se não formos músicos peritos no nosso instrumento, podemos os alunos erradamente, como acontece às vezes e podemos condicionar o sucesso deles, mais tarde. Se induzimos a aprender certas coisas de forma errada (numa visão mais extrema), é

mais difícil tirar, é mais difícil desaprender e aprender novamente e condicionando-se o nível onde poderiam ter chegado. Portanto acho que é importante ser um músico perito no instrumento. Os objetivos primordiais são os cognitivos, depois sociais e afetivos. Sociais porque na nossa área ainda é um bocadinho complicado em termos financeiros. É importante que os pais consigam ter um acompanhamento, materiais necessários, etc, se não têm, não conseguem aprender bem.

*E - Que sugestões faz para melhorar a interação professor/aluno no ensino do instrumento? Passará pelo desenvolvimento pessoal, compromisso e responsabilidade social ou por prestação de contas?*

P (3) - Neste momento, penso que passa pelo desenvolvimento pessoal mas não só do aluno, também do próprio professor. Hoje em dia, os professores têm de ter muita certeza daquilo que querem e estarem bem pessoalmente para depois melhorarem a interação com o aluno. É preciso urgentemente arranjarmos limites e um balanço entre a afetividade e a liderança. Temos urgentemente arranjar um bom balanço das duas coisas porque acho que agora começamos a cair demais para a parte afetiva e precisamos de voltar à parte da liderança mas as duas em peso, conta e medida, quando conseguirmos encontrar esse balanço vamos conseguir melhorar a interação professor e aluno.

*E - Qual o caminho do sucesso e da sabedoria?*

P (3) - É o trabalho. O caminho do sucesso e da sabedoria é o trabalho. Sem trabalho não vamos lá, nenhum aluno vai lá. Para música principalmente (para todas as disciplinas), sem trabalho, sem estudo não há sucesso nem há sabedoria. Depois também há, claro, a parte da autonomia: saberem procurar, serem ativos, serem organizados. Mas sem trabalho não há sucesso nem sabedoria.

### Perfil do entrevistado – P (4)

<b>Nível etário</b>	56 anos
<b>Gênero</b>	Masculino
<b>Função na escola</b>	Professor
<b>Professor de instrumento de cordas</b>	Violoncelo
<b>Nº de anos de serviço</b>	20
<b>Nº anos na escola</b>	21
<b>Habilitações</b>	Licenciatura de instrumento e pedagogia

### Elementos relativos à realização da entrevista

<b>Data</b>	19 e 20 de outubro de 2011
<b>Local</b>	Sala do Professor Jaroslav Mikus
<b>Duração</b>	Duração – 3x 45 minutos, duração real – 26:52 + 39:22 + 39:40
<b>Observações/Sinopse</b>	<p>Apesar do docente entrevistado ser de nacionalidade checa, verificou-se rapidez nas respostas. Algumas vezes não entendeu as questões e foram melhor traduzidas tendo respondido de imediato, quase sempre, após segundos de reflexão.</p> <p>Respeitou-se as especificidades orais e transpôs-se da melhor forma para a versão escrita.</p> <p>Foi uma entrevista de longa duração, pois notou-se necessidade no entrevistado em ser ouvido. Foram feitas confidências. No final, afirmou ter gostado pois “teve a oportunidade de deitar cá para fora muita coisa que já há muito estava guardado.”</p>

*E - Porque veio parar ao ensino?*

P (4) - Porque trabalhei no campo da música como artista, na orquestra e depois pensei que já era suficiente andar de um lado para outro, dar concertos e concertos e concertos, pensei que estava na altura de dar alguma coisa daquilo que aprendi como músico. Nos dois últimos anos como músico foram 300 concertos. Portanto tinha chegado a altura: “Já sei como é tocar na orquestra, ser músico, agora quero entregar isso aos outros.” Essa foi uma razão.

*E - Que formação acha relevante para o ensino de instrumento?*

P (4) - Acho que é importante ser músico, em primeiro lugar. Conhecer o tal instrumento, dificuldades do instrumento, a sua importância no mundo musical. Por exemplo, o contrabaixista, na orquestra tem de saber qual é o seu papel, na vida de contrabaixista. Na vida do violoncelista é diferente do contrabaixista ou do violinista, acho eu. Se o professor de contrabaixo dá aulas com maneira de criar solista, provavelmente não vai ter grande sucesso, e se tiver, o campo de solista de contrabaixo não é igual como o de solista de violino. A sociedade musical precisa mais de violinistas como solistas, depois violoncelistas, a seguir violoncelistas e depois contrabaixistas. O professor também devia saber sobre pedagogia, saber

sobre psicologia do ensino que depende da idade dos alunos. Conhecer o ambiente social e cultural em que a criança vive também é muito importante.

*E - Que tipo de compromisso tem com o contexto mais amplo da aprendizagem do aluno na escola?*

P (4) - Acho que é fundamental porque o que acontece nas aulas individuais de instrumento, é um contacto pessoal com a alma, com a personalidade da pessoa. Na maioria das aulas do aluno são aulas de conjunto, estão sempre escondidos no meio, os professores entendem com dificuldade o verdadeiro problema de cada aluno. Nas aulas individuais, no nosso caso, conseguimos abrir a alma dele, conseguimos manipular ou corrigir ou encaminhar. Muitas vezes, acontece dos professores manipularem e não encaminharem. Vejo isso muitas vezes, à minha volta. [Silêncio] Posso saber se o aluno não estuda bem para português e chamo a atenção logo na primeira aula depois da reunião. Em cada reunião de avaliação aponto todas as notas dos meus alunos de violoncelo, aponto todas, todas, todas, de todas as disciplinas...

*E - De que modo se sente quando leciona (emoções e desejos que motivam e moderam o seu trabalho)?*

P (4) - Eu tenho emoções porque sou músico e cada peça que toco me toca. Emociono-me de alguma maneira: ou com alegria, ou com tristeza, ou com raiva, ou com tudo. Reajo muitas vezes primeiro de forma emocional e depois racional. São as minhas explosões mas isso é a minha natureza. Sinto-me como músico em primeiro lugar, isso tento depois ensinar aos alunos, é isso que me motiva Também: sentir-me feliz como músico e depois tento transmitir essa felicidade aos meus alunos. Primeiro ensino aos alunos ter prazer em gostar da música, descobrir o mundo da música, alegria e tristeza, tudo o que a música nos pode dar, que nos alimenta no dia a dia. Não quero falar como ateu, mas a minha religião é esta, a nível da educação. Todos os resultados positivos dão-me alegria e empurram-me para a frente. Até fico com arrepios, quando me lembro de alguns alunos que tive para trás, não são só aqueles alunos de 20, são alunos que conseguiram dar um passo para a frente e se sentem felizes com a música. Alguns até desistiram da música, escolheram qualquer outra profissão, mas em casa continuam com música, ensinam os seus filhos e essa mensagem passa depois para outra geração, essa paixão pela música.

*E - No ensino de instrumento considera relevante o trabalho em equipa (entre docentes, funcionários, pais, alunos)?*

P (4) - Claro, sem dúvida. Agora, para cada idade é um bocadinho diferente. A maior importância dos pais, são nos primeiros passos, quando os alunos começam a tocar. Os alunos com 5 anos de idade quando está sozinho com o professor, pode captar muita coisa mas o essencial provavelmente não. A presença do pai ou da mãe na aula é fundamental porque pode apontar o essencial e vai para casa ver se o filho estuda aquilo ou não. Em relação ao trabalho em equipa, temos disciplinas que estão ligadas, com instrumento, como Formação Musical, com orquestra não tanto. Quando um aluno nos primeiros anos toca em orquestra e depois sobe ao palco como solista, fica surpreendido que sonoridade tira porque não a conhece, Se depois ouve gravações, fica muito admirado com o seu som, desafinação, que nunca deu conta. Esses defeitos podem-se criar, na minha opinião, nesses primeiros dois anos, quando o alunos ainda não tem isso formado. Entre professores tem de haver cooperação, têm de falar sobre o aluno, naquela e naquela disciplina. Os funcionários podem ser “polícias” mas acho que também é possível educar alunos sem ser à força, embora para isso sejam preciso condições. É preciso trabalho em equipa com funcionários mas isso é um sonho. Na prática não funciona bem. Não tanto professor/funcionários.



Mais trabalho em equipa: professor/aluno, professor/professor, professor/pai e alunos/alunos. Mas sempre com alguma supervisão dos professores. É bom quando um aluno ajuda outro mas ambos são do mesmo professor porque aquilo que esse professor tenta ensinar ou educar é o mesmo. Se há outro método, de outro professor, o aluno adolescente ainda não percebe bem a mensagem que quer dar ao outro colega mais novo de outro professor. Isso pode criar conflitos que depois o aluno não se safa. Não sei se posso dar um exemplo concreto: um aluno que tenho no 12º ano, tentou ajudar uma aluna do 7º ano de outro professor, quando percebi isso cortei logo porque o aluno estava a dar informações completamente erradas. Um aluno com 18 anos, a uma aluna com 12 anos que está a iniciar no instrumento, acho que o intercâmbio não é saudável porque é de outra professora e porque conhecendo esse aluno, sendo que é um rapaz que gosta de dominar, especialmente o sexo feminino, parece que tenta aplicar isso numa aluna seis anos mais nova, tenta lhe ensinar violoncelo, mas não porque está apenas a tratar do seu problema psicológico. Pode prejudicar a tal menina psicologicamente. Nem falo do instrumento porque isso não está lá. Por isso falo que o professor deve estar presente quando pedimos este intercâmbio entre alunos porque isso é fantástico: os mais velhos, com mais experiência no instrumento podem ajudar e ao contrário também (os mais novos aos mais velhos) no comportamento, respeito, valores. Também acontece os mais novos poderem ajudar os mais velhos no instrumento por terem já longa história no instrumento, acontece Às vezes entrarem alunos para 7º ano que tocam como alunos nossos do 11º ano. A partir daí temos de ensiná-los a lidar com isso e aproveitar.

*E - O que considera mais significativo para que a interação professor/aluno seja bem sucedida?*

P (4) - Confiança em primeiro lugar. Aluno pelo professor e vice-versa, 50 e 50. A relação é de amizade. O professor é um bom amigo. Quando tenho um bom amigo posso dizer o que me incomoda, qual é o meu problema e o meu amigo ajuda-me. Se essa amizade é humana, é fantástico. Claro que existe também a hierarquia e o respeito mas essa amizade é baseada na confiança humana. Nas minhas fragilidades do dia a dia, por vezes preciso de dizer isso a alguém. Nesse sentido é também existem confidências.

*E - O que influencia o progresso dos jovens instrumentistas?*

P (4) - Em primeiro lugar é a regularidade do trabalho. Pode se ter um bom professor ou um menos bom mas se o aluno não trabalha regularmente, está sempre no mesmo lugar. Se falamos na nossa amizade, 50% dá professor ao aluno e 50% ao contrário, é a mesma coisa no progresso: aquilo que o professor dá na aula influencia 50% no progresso do aluno, os outros 50% é o trabalho do aluno. O professor não pode dar 60% e o aluno só 40%. Tem de ser 50, 50. Essa conta fiz muitas vezes com alunos. Quando eu tento dar 80 e os alunos dão 20, o progresso é o que eu desejava para o tal miúdo. Agora quando eu 50 e o aluno o resto, completamos e andamos para a frente. Se falamos da idade 12-18 anos aconselhava um professor só de instrumento e quando aparece um professor de instrumento de fora, devia ser do mesmo método, que utilize o mesmo caminho para chegar à meta, forma de ensinar, quando isso não acontece então deve ser bastante vigiado pelo professor principal. Há várias escolas, formas de ensinar e técnicas diferentes.

*E - Considera de forma sistemática a planificação e a avaliação?*

P (4) - Sem dúvida que a planificação e a avaliação são importantes. Agora depende de como vemos a planificação. Posso planificar de uma para outra aula. Já fiz isso e abandonei por ali, não é por aí que faço

agora, é o contrário. Faço uma planificação de longa duração, onde quero chegar e quem é esse aluno. Assim se tenho seis anos para ensinar a esse menino, então faço um plano. Pode ser reduzido mas é uma meta que tenho. Esses seis anos divido em seis capítulos. No fim de cada um, de cada ano letivo, não uma semana ou um módulo, faço esta avaliação. Vejo onde cheguei e se consegui chegar à meta. Se sim, estou muito bem porque no fim do sexto ano vou estar no lugar onde queria chegar. No meio desses caminhos, se alguma coisa não correr bem tenho de reavaliar, vejo se aquilo foi certo ou não, se o aluno correspondeu às minhas expectativas ou não, porque os alunos podem mudar, podem desenvolver velocidades diferentes daquilo que estava a prever no início do curso. A partir daí adapto, coloco outra meta e faço outro caminho, outra pequena planificação. Avaliar sim, mas não cada dia, cada aula, cada nota... Quando um músico, ou aluno chega e toca a primeira nota já existe avaliação. Quando o aluno toca o seu Lá para afinar, está a fazer autoavaliação. Eu estou junto para se o aluno não ouve bem, ajudar e corrigir. No fim faço avaliação desse momento, ainda não está certo, da próxima vez repetimos. Mas cada dia não avalio todos esses passos se não avançamos. Todos estes pequenos passos demoram algum tempo. Não podemos planificar: “Hoje vamos ensinar planificação.” E no final da aula, já está. Não dá. Um aluno pode demorar um ano, com outros pode demorar dois e com alguns nunca chegamos lá.

*E - Acha relevante integrar o ensino individual de instrumento no resto do currículo, nos diversos contextos de aprendizagem? De que forma?*

P (4) - Se o professor começa a dar aula da 1ª Sonata de Beethoven para violoncelo e piano que foi escrita há 220 anos. Ensino o contexto histórico: Beethoven na Europa central, no séc.XVIII e o aluno pode preparar alguma coisa sobre esta época para compreender quando a obra foi escrita. Em primeiro lugar instrumento ou música e história. Com a história nós aprendemos porque podemos evitar os nossos próximos erros, não nos condenamos a viver outra vez os piores capítulos. Na tal sonata, o aluno pode descobrir que foi escrita para uma tal rainha alemã, no reinado de Frederico II, na Alemanha, em 1796, vai ver que movimentos revolucionários existiam nessa época, a expulsão dos Jesuítas da Europa, ou a Revolução Francesa e Napoleão. Marquês de Pombal foi o primeiro a expulsar e Frederico II o último. É muito interessante quando alunos descobrem isso e depois trazem para a aula. É uma pequena vitória, aprender na aula de violoncelo um pouco de história. Em segundo lugar as ligações do instrumento com outras artes.

*E - Qual o papel dos pais na aprendizagem do instrumento?*

P (4) - Sinto que cada vez mais nos acontece, aqui na nossa escola, que os pais nos entregam os alunos e que pensam o menos possível sobre os seus filhos. Pode ser por demasiadas razões: podem estar demasiado ocupados nos seus empregos e preferem ter filhos na escola o mais tempo possível, a partir daí temos o papel dos pais um bocadinho fora porque eles nos entregaram e não querem saber, quanto menos melhor. Quando arranjo um pai que quer colaborar, fantástico e se lhe digo que o filho é preguiçoso e ele me pede ajuda, então eu posso ajudar. *[Tira da pasta uma folha para ser preenchida pelo aluno.]* Posso fazer um pequeno mapa para aluno e o pai ajuda-me com isso. Faço um plano da semana, quanto tempo o aluno estuda, o aluno pode-se avaliar como estudou numa tabela muito simples: avaliação um até cinco, o aluno faz aqui a sua autoavaliação. Ainda indica os espetáculos que realiza para a família. (Isso seria fantástico os pais quererem ouvir os seus filhos em casa!). Os professores quando estão mesmo interessados sobre os seus alunos sabem se os pais nem sequer os querem ouvir a estudar em casa, quem

pode e quem não pode estudar em casa. No final temos a assinatura do pai. Isto é o tal 50% que o aluno dê e que inclui a ajuda dos pais. Os pais são mais importantes nos primeiros anos do ensino do instrumento. Mas também ao longo de toda a vida: quando aluno termina 12º, escola superior ou mestrado, qualquer um de nós gostaria que os pais estivessem a assistir ao nosso sucesso. Como espectadores e recebendo o seu próprio mérito também.

*E - Quando ensina os alunos aprendem? Aprendem todos do mesmo modo? O que faz com que aprendam mais?*

P (4) - Os alunos aprendem, cada um na sua velocidade. Eu tenho de me adaptar à velocidade dele, à de cada aluno, é complicado. Mas aprender, aprendem. Pode ser mais lento no início mas tenho sempre uma meta à frente e chegamos lá. São todos diferentes por isso não aprendem todos do mesmo modo. Tenho de escolher caminhos diferentes, repertórios. Respeitando algumas regras que a instituição nos impões, tenho de me adaptar, de satisfazer a instituição, embora às vezes não concorde. Mas alunos aprendem, cada um no seu caminho. Quero que os alunos aprendam mais, com mais gosto, mas mais quantidade não. Para aprenderem melhor, eu estou atento todos os dias ao que se passa. Procuro construir esse progresso do aluno e vou-me adaptando a ele. Na minha idade sinto que já não tenho de procurar mais porque resulta isto. Simplesmente estou atento todos os dias, estou a fazer aqueles meus 50% com cada aluno. Agora, quando estou eu com 40% fico doente e digo-te não durmo, isso não pode ser porque a a saúde em primeiro lugar, embora nem sempre me sinta culpado, eu sei que dei só 40%. Mas infelizmente, os últimos tempo nos levam a isso, damos cada vez menos daqueles 50. Isso tenho pensado muito, é verdade. As razões são várias: vou-te ler o que tenho aqui afixado. [Levantou-se e tirou do placar uma folha com citação que passou a ler.] “Claro que em primeiro lugar tenho de refletir e uma dessas reflexões vou partilhar contigo: *“Creio e continuo a ter certeza que um professor tem que ser em primeiro lugar professor, educador e amigo dos seus alunos. Quem quer que seja, que só por um instante desvie esse professor dessa missão para fazer tarefas de outros profissionais, mesmo sem má intenção, será mau profissional ou mau amigo do seu próprio povo.”*

*E - Considera o género do aluno no ensino one to one de instrumento?*

P (4) - Provavelmente, a forma de ensinar é diferente. Há diferença: tenho algumas confirmações com meus alunos que as raparigas no 7º, 8º e 9º anos são muito mais rápidas do que rapazes, reagem mais depressa, aprendem provavelmente mais depressa, não posso dizer que são mais inteligentes mas são sem dúvida mais rápidas. Mais tarde, na parte emocional, nos rapazes é mais forte. Com 16, 17 anos sinto que são mais artistas. Parece-me que as meninas são artistas mais cedo e mais espertas também. Por isso ensino de maneira diferente.

*E - Como considera o estilo de aprendizagem da maior parte dos seus alunos (frustrado, complacente, sério; extrovertido; dececionado, apologetico)? Qual o que considera mais fácil de lidar?*

P (4) - Acho que os meus alunos são tudo isso, todos passam por essas fases. Gostam de elogios, não só os alunos, nós também. Acho que quando ensinamos ou educamos temos de começar por aí. Se nós gostamos que alguém nos dê festinhas, dê parabéns por alguma coisa que nós fizemos bem e nós temos consciência disso, pois então o aluno merece receber isso também. Isso é um grande momento de motivação para qualquer miúdo, em qualquer idade, se é rapaz ou rapariga. Ao contrário também todos estão frustrados, como nós: eu posso estar frustrado com alguma coisa que não consegui à primeira, à

segunda ou à terceira, quando sinto que aluno começa a ficar frustrado com alguma dificuldade que não consegue ultrapassar, eu tenho de reagir e baixar imediatamente o nível de exigência, trocar a peça. Os alunos gostam de desafios, só que os desafios têm limites, em cada aluno é diferente. Se não estou atento, fico logo frustrado. Eu sinto que cada aluno, desde o 7º ao 12º, passam momentos de frustração ou perto. Eu tento que não passem durante muito tempo mas que estão perto, estão. Não só por minha causa, mas por causa do sistema da escola, de toda a instituição. A maior frustração os alunos passam no 9º ano, quando passam dos Artavinhos para a Orquestra Artave. Isso nota-se também na aula de instrumento. Isto acontece porque eles estão numa zona 2 e entram para o 9º ano que é uma zona 4. Há falha daquela zona de desenvolvimento próximo. Isto sempre aconteceu com todos os alunos aqui na Artave. Isto passa-se na disciplina de orquestra mas depois este estado passa para as aulas de instrumento. Com as raparigas dá para acelerar mas com rapazes não muito. As aulas da Orquestra Artave inclui alunos de 4 anos, com níveis de desenvolvimento muito diferentes e, por isso, esta frustração dos mais novos acontece. Por exemplo, se no BIC, um aluno toca em tonalidades até 3 sustenidos ou bemóis, isso devem ser escalas, estudos, peças, concertos, sonatas. Se o aluno no início do 9º ano começa a tocar Quinta Sinfonia de Beethoven, 2º andamento com cinco bemóis, não conhece tonalidade, não conhece caminhos, tecnicamente não está preparado, e logo está fora da zona de desenvolvimento próximo.

*E - O que pensa acerca do ensino de instrumento em grupo?*

P (4) - Se queremos um ensino barato, muito bem. Mais alunos em conjunto fica mais barato para a instituição, agora sobre a aprendizagem, podem aprender alguma coisa mas temos de pensar para que serve? Tenho aí muitas dúvidas. Na aprendizagem do instrumento é preciso base sólida que não se consegue fazer no conjunto. Quando estes meninos começam no zero, cada um precisa de coisas diferentes. Fazer isso num conjunto é uma mentira. Podemos de certeza provar isso cientificamente. Na prática eu vejo: temos dois alunos na mesma turma, cada um precisa estudar ou praticar outra coisa. No conjunto não há tempo para isso. Essa atenção individual é que dá a base sólida. Se não estamos preocupados para onde o aluno vai no final do curso, então pode ser, é barato, mas não serve para nada. Se pensarmos que temos um caminho longo, se queremos que o aluno no final da Artave tenha a oportunidade de continuar numa das várias escolas de foco artístico, pode ir para ensino mas não lhes devemos fechar as portas para ser solista, com aulas em conjunto, não conseguimos. Tenho as minhas certezas mas não quero lutar contra isso. Devemos ver o que se passa nas outras escolas do mundo, ver os sucessos do ensino. Vou dar o exemplo do ballet russo: cada aluno tinha aula individual com um professor e ainda tinha um acompanhador que todos os dias tocava música nas aulas. Saíram excelentes profissionais que ainda hoje nos dá arrepios quando vemos o ballet russo, que foi muito caro, sem dúvida, mas foi a sociedade, a União Soviética que investiu na qualidade. Comprovaram isso. Aulas de conjunto de instrumento, pergunto para quê? Depende para quê. É barato e dá. Tento sempre comparar com as nossas coisas do dia a dia. Se vamos para uma loja de chinês, compramos muitas coisas baratos, vimos para casa e de repente o relógio já não funciona. A minha avó dizia... [sorriso]... *“Não sou tão rica para comprar coisas baratas”*. A razão para utilizar ensino em grupo é económica mas sem qualidade.

*E - Os professores funcionam como agentes culturais: têm a sua experiência social, musical, de docência. De que forma isto influencia o seu discurso na sala de aula? Procura que os seus alunos partilhem da mesma forma?*

P (4) - Acho que o professor é um exemplo para o aluno. O professor dá educação, exemplo em tudo, ao aluno. Se tenho aqui na sala uma caixa onde toda a gente põe lixo separado, então estou-os a ensinar a reciclar. Quando vou ao bar e vejo lixo por todo o lado digo aos meus alunos para terem cuidado, explico-lhes que com certeza também não gostam da casa suja. Tento falar disso, não só de música, isso também é educação. Nós somos exemplos daquilo que nós próprios acreditamos. Ir para um bom concerto sim, mas ir porque obrigatório, isso já não. Defender valores, democracia,... respeito humano, uma pessoa por outra, por colega, por sexo feminino, masculino, por idade, tanta coisa. Mesmo quando gritamos nós somos exemplo, o aluno no fim tem de perceber, o professor exagerou mas pronto, é humano, pode errar. Nunca bati em nenhum aluno, mas umas vezes estava quase. O aluno não sabia isso, mas no fim do curso dei-lhe uma partitura, para o instrumento dele, mas até hoje ele não percebeu que eu lhe queria bater, mas estava muito perto. Isso é muito... são muitas coisas...

*E - A transmissão musical acontece mais por exemplos ou mais por palavras?*

P (4) - As duas coisas mas mais rápido é mostrar. É o tal exemplo, o aluno gosta de ver o seu professor que sabe. Quando sabe falar sobre isso muito bem mas quando sabe mostrar é muito bom. Conheço professores que nunca trouxeram o violino para a aula de instrumento e são os melhores pedagogos na minha terra. Esses sabem mesmo muito. Sabem com palavras e com toques físicos: pegam na mão do aluno, carregam no músculo certo e aquilo funciona. Parece um bocadinho milagroso, mas quem está perto, no dia a dia entende a reação. Agora, hoje em dia, os jovens gostam de tocar e portanto quando professor mostra e toca, os alunos admiram, gostam: Na escola superior já não é preciso tocar tanto, chega falar bem e o aluno capta. Mas cada aluno é diferente: aluno esperto com palavra chega lá, aluno que não entende bem as palavras é mais fácil mostrar. Mas utilizo as duas coisas.

*E - Que tipo de comunicação usa mais frequentemente: exemplos/gestos ou palavras? Na comunicação verbal utiliza mais um modelo declarativo, de comando ou coloca questões? Que tipo de verbalizações mais utiliza?*

P (4) - Acho que é um bocadinho de tudo. Depende da situação. É importante pôr o aluno a pensar sobre o problema. Se eu dou um exemplo ele tem de entender porque o dei. Se utilizo alguma expressão, ele tem de entender isso, descobrir onde quero chegar.

*E - Considera que as percepções da eficácia das aulas por parte dos professores são paralelas às dos alunos?*

P (4) - Se o aluno não fica com a mesma ideia então aula foi mal dada. Tem de ser igual e quando não é, então não pode sair da sala de aula. Não deixo sair o aluno da sala enquanto ele não percebeu daquilo que estávamos a falar. Não só percebeu, que conseguiu, tem de conseguir pelo menos uma pequena pista para saber que “Agora vou para casa e é nisto que eu tenho que pegar.” Agora ir para casa com alguma teoria, sem aprender como é ou entender teoricamente, não pode ser. O aluno pode dizer que percebeu, abanar a cabeça mas tem de demonstrar que percebeu um bocadinho. Muitas vezes essa aula é de cinco minutos e com outro aluno preciso uma hora inteira.

*E - Considera que os comportamentos não verbais do professor (contacto frequente com olhos, proximidade com o aluno, deslocações do professor para junto do aluno, variação da expressão facial e tom de voz, recetividade, olhar e ouvir o aluno ) influenciam a aprendizagem?*

P (4) - Isso também, muito. A linguagem é assim, eu dou um exemplo: chega um aluno que não tem estudado, acaba de tocar e o professor fica calado três segundos e está resolvido. O aluno esperto percebe. Com outro aluno tenho de reagir de outra maneira, até posso bater com a mão na janela. Quando o aluno tem a consciência um bocadinho pesada, o silêncio muitas vezes é o melhor resultado. Mais do que palavras ou castigos ou levantar a voz (isto é mais quando nós estamos desesperados e já não sabemos que fazer). Uma palavra bem afinada, certa, também pode ser milagrosa. O contacto físico também é importante mas hoje em dia parece que é quase proibido (na Inglaterra é mesmo) mas é milagroso quando o professor sabe tocar no sítio exato e de repente tudo funciona. O toque físico também pode ajudar muito no ritmo. Se ligamos o metrónomo e tocamos ao mesmo tempo o nosso ouvido está ocupado com demasiadas coisas, o ritmo temos de explorar de outra maneira: metrónomos que piscam, utilizam a visão, outro sentido. Agora dar um toque físico também funciona. Quando olhas para o aluno ele concentra-se, quando estás de costas viradas ele está a dormir. Na orquestra quando o maestro está sempre virado para o primeiro violino porque tem mais partes importantes, normalmente os contrabaixos portam-se mal.

*[a entrevista foi interrompida por um dia]*

*[no mesmo local, como o combinado, a entrevista foi reiniciada]*

*E - Será que os professores podem saber que estão a fazer a diferença?*

P (4) - Acho que os professores que gostam de ser professor procuram isso., quem gosta faz, quem leva isso como emprego não. Acho que é a confiança que o aluno tem de ter no professor. Se eu sinto isso então sei que estou a fazer diferença.

*E - Qual a função da nossa escola, da Artave?*

e – Sabes, se calhar há 20 anos atrás sabia, agora hoje não sei. Quando comecei a dar aulas aqui na Artave e tinha esse nome “Escola Profissional Artística”, senti que, como já conhecia Portugal, pois já vivia aqui há dois anos, não havia escolas de música de qualidade, é uma das escolas parecidas com a que tenho na minha terra, que queriam músicos profissionais, preparam para carreira profissional. Pensei que era músico ativo, concertista, instrumentista, era o primeiro papel. Hoje em dia acho que isso não é por várias razões. A escola formou muitos alunos nesses 20 anos, alguns tocam nas orquestras outros não. A maioria deles dão aulas, ensinam. Então, qual é a função? Não há emprego suficiente, o país continua a ter poucas orquestras, poucas saídas para músicos profissionais, no ensino ainda sim. Os alunos acabam o curso superior em instrumento mas não sabem pedagogia. Sabem tocar alguma coisa, não o suficiente bem para entrar para uma orquestra no estrangeiro, aqui não há ou quando há, está tudo cheio, então voltam para o ensino. Então, qual é a função da nossa escola? Não sei muito bem. Esta via profissional está um bocadinho baralhada. Eu continuo a pensar que cada um quando sair daqui da escola, deviam ter a possibilidade de entrar ou para a escola superior para ser instrumentista ou para entrar no curso superior em educação... (Vou abrir o meu computador e mostro-te as minhas metas para um aluno.) A minha preocupação é um aluno que sai da nossa escola, faz curso superior e três anos depois volta a bater à porta da escola para dar aulas. Não digo que é um perigo para mim, mas também é pois eu sou um professor caro para a instituição e, como se poupa por todo lado, um professor mais barato também ajuda. Hoje em dia, ter um professor que sabe mais um bocado pela experiência não é valorizado, ninguém se preocupa, nem instituições, nem ministério, nem sociedade, nem ninguém. Então, a qualidade parece que nem é preciso. Tenho muitas dúvidas sobre o futuro, sou um pouco pessimista. Acredito que através da música

um homem se pode tornar bom, é a minha religião. Essa podia ser a missão da escola mas para formar uma alma humana, uma boa pessoa, com qualidade, isso é muito complicado, impossível. *[Com o computador aberto mostra documento.]* Das minhas planificações mostro-te (não tem nada a ver com planos que deviam ser) alguém que já acabou o ano passado. A escola devia primeiro formar membros de orquestra sinfónicas e teatros, membros de orquestras de câmara, líderes, chefes de naipe, concertinos e solistas ou professores de música nas escolas primárias, instituições de arte ou professores de música no ensino vocacional – estas são as metas que tenho sempre há 20 anos para cada aluno. O aluno pode mudar, mas tem de ter essas 6 opções, se não tiver acho que fiz mau trabalho.

*E - Que características considera mais importantes num bom professor de instrumento?*

P (4) - Acho que tem de ser um professor organizado, capaz de descobrir o aluno, quem é, a sua personalidade, acompanhar o seu crescimento e mudanças, fases que passa. Que se adapta ao aluno, as suas necessidades, como pessoa e como instrumentista, que encontra repertório adequado à personalidade do miúdo. Tive uma aluna que aos sábados a ia tirar da cama para a pôr a estudar pois estava um pouco abandonada pelos pais. Isso faz parte de um professor de instrumento? Tinha de ser porque se não fosse assim, esta aluna, não tinha feito nada. Acabou aqui a escola com 17 no violoncelo, foi estudar para Amesterdão e depois Inglaterra onde agora vive. O professor tem de resolver muitas coisas não só de instrumento. Parece-me que os professores cada vez menos querem fazer isso, ligarem à vida pessoal do aluno, porque estão ocupados com outras tarefas e pensam também na própria vida pessoal. Por outro lado sinto que estamos a voltar um bocadinho para a Idade Média, quando o professor vivia só para alunos, não podia casar e tinha de estar dedicado 100% ao aluno ou instituição. Aqui, no tempo do Salazar os professores também tinham de pedir autorização para casar. Nós professores trabalhamos para viver, não vivemos para trabalhar. É preciso encontrar o equilíbrio. Agora, um bom professor de instrumento tem de conhecer a matéria relativa ao instrumento, deve ter formação suficiente no instrumento, pedagogia, metodologia, psicologia e literatura do instrumento e pedagógica do instrumento. Isto é fundamental e vejo que isso não se ensina nas escolas superiores. Encontro nos meus antigos cadernos essas informações de quando andei a estudar. Assim, quando um aluno terminasse o curso e surgisse alguma oportunidade para dar aulas em alguma academia tinha de estar preparado para isso e não ter só o diploma como acontece. A formação que agora estamos a tirar é uma profissionalização mas não no instrumento, não temos literatura do instrumento. Psicologia sim foi importante e gostei, queria mais.

*E - Será que interessa não só aos próprios professores, como também aos seus alunos, saber quem são e o que são?*

P (4) - Olha vou te ler aquela frase que está ali [apontou novamente para placar]: *“Uma vez que se é homem, então tem dever para o ser. Quando se vê como sendo e na verdade é, então devia ser aquilo que é e não aquilo que não é e em muitos casos se vê.”* Penso que isto também se vê um bocadinho. Muitas vezes afastamo-nos das coisas em que acreditamos. E falo de coisas simples, não precisamos de ser complicados, porque computadores, sistema, sociedade e vida já são complicados. Podemos ser uma coisa pequena mas nossa, podemos fazer muito mais, podemos ser um grãozinho de qualidade e pôr nos alunos. Temos de saber quem somos e o que fazemos. Damos o exemplo: se digo ao aluno que vou ter concerto daqui a 3 meses e a estou a estudar, quero tocar bem, esta passagem é difícil, tenho de a estudar todos os

dias se não vai ser desgraça, público provavelmente não dá conta, mas eu dou e não quero tocar mal. Desde que confiemos em nós e no que estamos a fazer, os alunos descobrem esse grãozinho.

*E - Qual é a relação entre a afetividade e o conhecimento? Qual é o papel das emoções, o da relação pedagógica na aprendizagem?*

P (4) - Penso que não podemos separar. Isto tudo parece-me que vem da natureza. Quanto mais equilibrado mais saudável. As duas coisas têm a mesma importância.

*E - Quais os sentimentos associados a uma boa situação de ensino?*

P (4) - Sinto satisfação mas mais alegria. Quando vejo resultado positivo naquilo que consegui semear, vejo alegria no miúdo., Este sucesso é no dia a dia, quando o aluno consegue uma pequenina coisa, nota-se na cara dele, mas tenho de mostrar também para o aluno sentir isso. Assim alimentamo-nos um ao outro. É pena às vezes não termos cabeça suficiente calma para apanhar esses pequenos pormenores. Durante uma aula podemos encontrar dezenas de pequenas alegrias e pequenos sucessos, provavelmente concentramo-nos muito naquilo que o aluno vai tocar na prova, mas essa não interessa para nada. O aluno faz dezenas de provas na aula e são essas que fazem o aluno crescer e ter conhecimento.

*E - A nível da afetividade, considera que o ensino é um processo de troca? No plano ético, o que implica ensinar?*

P (4) - Eu posso aprender com a alegria do miúdo, ele pode aprender com a minha mas aprendi mais com os erros dos alunos, quando os consegui resolver. Quando vejo que um aluno tem problemas, vou para casa pensar como vou fazer isso. O aluno com as suas dificuldades afeta-me, eu tento camuflar isso. É uma troca mas eu sou o adulto. Este ano morreu minha mãe e o pai do meu aluno. Ambos fomos afetados, sentimos tristeza com isso. Agora, eu como adulto, penso que devia ser mais forte, devia saber mais porque sou professor, mas nesta situação não é bem assim. Então sinto que não sou tanto professor porque não sabia resolver comigo próprio nem ajudar o meu aluno. Tentei mas também é uma mentira, é difícil. Não chega dizes eu sou professor, eu sei, porque não sabemos...

*E - Quais as características pessoais do professor ideal de instrumento (variar as formas de ensino, dar liberdade, ser carinhoso, firme e controlar)? O que considera mais relevante no seu papel enquanto professor: músico perito, mediador ou líder? Que objetivos considera serem primordiais: cognitivos, afetivos ou sociais?*

P (4) - Pode ser tudo isso mas falta uma palavra: justo. Os alunos têm de sentir que quando nós somos severos, é uma coisa, agora eles têm de sentir que somos justos. Que não é aplicado um castigo injusto a um aluno. O que os alunos gostam é de um professor alegre, que brinca só que isso também é fácil de descontrolar por aí. Justiça, liberdade, ensinar democracia antes. A liberdade pode ser selvagem, a democracia tem algumas regras. A justiça também faz parte da democracia. No fim, aquilo que vivemos no dia a dia, aquilo em que acreditamos e achamos que está certo tentamos mostrar aos alunos. O professor pode ser tudo, músico perito, mediador ou líder, depende de cada aluno. Também é importante ter objetivos cognitivos, afetivos ou sociais. Nem penso muito nisso.

*E - Que sugestões faz para melhorar a interação professor/aluno no ensino do instrumento? Passará pelo desenvolvimento pessoal, compromisso e responsabilidade social ou por prestação de contas?*

P (4) - Eu sei que devia ter alguma intenção em melhorar mas quando olho para trás, para todos os alunos que saíram daqui, o pior aluno saiu daqui desta sala com 17. Quando começou tinha 10, 12 valores.



Houve alguma luta. Como eu tento avaliar sempre o progresso do aluno durante os seus estudos aqui na escola, se vejo que teve resultados, então tenho de pelo menos manter isso. Não quero dizer que sou Deus, que sou o melhor do mundo, mas tenho de confiar em mim. O que pode melhorar são as condições de trabalho: uma sala com boa acústica, aquecida, com material necessário (carpete, cadeiras para alunos mais pequenos, estante).

*E - Qual o caminho do sucesso e da sabedoria?*

P (4) - Não sei.... Não sei... Não sei mas tenho de pensar nisso. [Risos] Esta é a pergunta mais difícil. Andar para a frente, pensar o que vou fazer amanhã, levantar e fazer. Pensar no dia a dia, planificar, levantar e fazer. É o segredo da sabedoria e de viver.

### Perfil do entrevistado – P (5)

Nível etário	65 anos
Género	Masculino
Função na escola	Professor e coordenador da área Artística Cordas
Professor de instrumento de cordas	Contrabaixo
Nº de anos de serviço	37 anos
Anos na escola	20 anos
Habilitações	Licenciatura

### Elementos relativos à realização da entrevista

Data	15 de outubro de 2011
Local	Sala do Professor Samardjiev
Duração	Duração – 2x 45 minutos, duração real – 39:37 + 31:71
Observações/Sinopse	<p>Sendo que o docente entrevistado é de nacionalidade búlgara, verificou-se dificuldade na compreensão de algumas questões. Apesar das incorreções na construção de frases e falta de vocabulário, respeitou-se as especificidades orais e transpôs-se da melhor forma possível para a versão escrita. Foi Orientador Pedagógico da Prática Profissional no ano 2010/11.</p> <p>Procurou-se dar explicações mais detalhadas das questões, mas ainda assim, nem sempre foram bem compreendidas. Notou-se alguns assuntos pouco refletidos, sem resposta ou com resposta breve, pouco desenvolvida.</p>

*E - Porque veio parar ao ensino?*

P (5) - Por duas razões: na Bulgária de onde sou oriundo, os músicos trabalham como profissionais, nas orquestras, como solistas e é prática comum que ensinem instrumento. Por isso não foi pensado que poderia ser de outra forma, normalmente isto anda em conjunto. Depois, na minha família, todos (o meu pai, meu avô, minha irmã) foram professores. O meu pai e o meu avô de música, a minha irmã de búlgaro e de biologia. Quer dizer que é uma tradição.

*E - Que formação acha relevante para o ensino de instrumento?*

P (5) - Muitas vezes, na organização do ensino de música dá-se importância às fases posteriores: quando o aluno já toca programa e obras mais complicadas mas eu acho que a fase de principiante é importantíssima, se não mais importante de todas.

*E - Para um futuro professor de instrumento, o que é mais importante aprender?*

P (5) - Uma coisa é importante: dominar o seu instrumento e dominar o repertório musical do instrumento e ter cultura musical. Depois tem de ter cultura geral porque para ensinar música tem de conhecer todos os aspetos da vida social e económica. Conhecer o ambiente social e económico dos alunos. Se não tiver

estes conhecimentos, o professor fica um bocado isolado, digamos. Isolado no sentido de puder influenciar o aluno através de outros meios a não ser o próprio estudo, a própria peça, as obras diretamente. Pode influenciar o aluno através das outras artes, dança, ballet, dos outros géneros musicais, literatura, pintura... Está tudo ligado e se uma pessoa não conhece, fica de repente isolado e privado de meios.

*E - Que tipo de compromisso tem com o contexto mais amplo da aprendizagem do aluno na escola?*

P (5) - No ensino que praticamos, ensino profissional, integrado, nós temos interiorizado todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Conheço o contexto, não em pormenor todos os manuais de matemática e português, mas até tenho aqui alguns. Para dar alguma vista de olhos sobre o que estão a fazer. Agora o trabalho diário dos alunos até conheço.

*E - De que modo se sente quando leciona (emoções e desejos que motivam e moderam o seu trabalho)?*

P (5) - Sinto-me bem, é o trabalho que gosto de fazer porque é um trabalho comum entre os meu objetivos, os dos alunos e os da escola. Quando vejo os resultados, o interesse dos alunos, o progresso, eu senti que realizei os meus objetivos pessoais. Identifico-me com os resultados dos alunos quer a nível de instrumento quer das outras disciplinas. Tenho satisfação têm um bom resultado, quando fazem alguma coisa, mesmo sendo pequena. Todos ficam contentes quando investimento que fizemos seja remunerado de alguma maneira. Este investimento, quando vemos os resultados, os alunos desenvolvem-se, crescem, ficam mais inteligentes, bons músicos, com qualidade artística,...

*E - No ensino de instrumento considera relevante o trabalho em equipa (entre docentes, funcionários, pais, alunos)?*

P (5) - É indispensável trabalhar em equipa. O professor por si só não consegue fazer nada. Mesmo se der aulas em casa, tem de ter a sala aquecida, limpa, o piano afinado, alguém que prepare o aluno em Formação Musical. A escola foi inventada nos últimos séculos para racionalizar o ensino mas antes quem tinha acesso ao ensino aprendia em casa. Não havia esta democratização. Para mim, saliento o trabalho em equipa entre a direção e os professores. O resto deve tudo complementar. A direção assegura as condições, planeia as atividades gerais da escola orientadas para os alunos progredirem e depois, naturalmente, temos outro elo de ligação entre pais e família com a escola. É importante mas neste tipo de ensino integrado em que o aluno passa todo dia na escola, quase só dorme e passa algumas horas e o fim de semana. A escola em si, os funcionários, todo o pessoal não docente é importante. Mas, para mim, é importante a ligação entre o professor e a direção: o professor sozinho não faz nada mas a direção sem os professores não funciona porque tem de ter quem executa, tem de ter pessoas competentes. Se estes forem competentes sem uma direção competente, também não se vai a lado nenhum. É preciso saber o que se tem de exigir e quais são os meios para o fazer. O professor tem de ser competente: ter os conhecimentos da área, planear o seu trabalho, organizar o trabalho concreto, em função da aprendizagem do aluno. Depois tem de ser a escola a programar as coisas, organizar as atividades que permitem os professores funcionarem.

*E - O que considera mais significativo para que a interação professor/aluno seja bem sucedida?*

P (5) - Acho que a confiança é primária mas para ter confiança o professor tem de ser o elo mais importante, o elo do processo, conhecer bem o aluno e o aluno tem de ter confiança no professor. Embora o professor também tenha de ter confiança no aluno quando perde confiança também é difícil controlar,

mas o professor é que tem de decidir até que ponto pode gerir as relações e como é que conduz, porque ele é um adulto e não um amigo, tem de reagir como um adulto, não se vingar. O professor tem algum poder que lhe é indicado pela escola, isso é uma parte mas outra parte é que o pró tem de ter o próprio poder na base da sua capacidade de liderar de forma a sentir sempre que conduz todo o processo na relação com os alunos. Quando os professores têm zanga com o aluno e querem vingar-se ou decidir alguma coisa baseados no que o aluno disse ou fez, não é uma boa política. O professor tem de ser líder e condutor do processo e responsável por isso. O importante, significativo é a confiança. Se não tem confiança, acabou-se.

*E - O que influencia o progresso dos jovens instrumentistas?*

P (5) - Uma coisa importantíssima e que está na base é criar interesse do aluno sobre o trabalho que se vai fazer, cativar o aluno de forma a que ele fique entusiasmado e organizar processo de trabalho dele. Criar condições para que o aluno invista horas, atenção, concentração, esforço para conseguir as coisas. Seja com a organização da escola, com o apoio das famílias, com as relações com os colegas, com a insistência do professor no seu método (algumas vezes usa-se o método do medo, outras o método do estímulo, outras vezes o método da persistência), de uma ou de outra maneira, o aluno tem de trabalhar regularmente e com muita seriedade para ter resultados. À partida, a preparação pedagógica do professor e a capacidade instrumental são indispensáveis. Se o aluno não trabalha, pode ter o melhor professor do mundo mas não dá. Tem de se arranjar maneira de ter condições para crescimento.

*E - Considera de forma sistemática a planificação e a avaliação?*

P (5) - É o conjunto de tudo: de método de trabalho, de estudo, de interesse, de investimento, de aprofundamento das matérias, das avaliações justas e necessárias, da planificação, do trabalho individual diário com clareza e apoio, que garante um resultado.

*E - Acha relevante integrar o ensino individual de instrumento no resto do currículo, nos diversos contextos de aprendizagem? De que forma?*

P (5) - É a melhor maneira do aluno crescer como um músico. Na escola profissional existe muita interação entre as disciplinas. Quem é a alavanca mais importante para conseguir esta integração das várias disciplinas, dos vários conhecimentos, aqui, na escola profissional, é a organização de toda a escola. O currículo da escola está organizado para conseguir esse tipo de relação e integração. No conservatório, onde o aluno numa escola estuda música e noutra escola estuda as outras disciplinas, ou ainda faz atividades extra, o centro de ligação deve ser a família. O condutor organizador dessa ligação, não pode ser a escola, não se sabe quem é, não pode ser o professor de instrumento porque só está num lado. Aqui, na nossa escola, é a direção da escola. Nós estamos em contacto permanente: quando temos esse tipo de reuniões de avaliação em que se fala de um aluno em todas as disciplinas, nós conhecemos os resultados de todas as disciplinas de um aluno, também por outro lado estamos em contacto direto com os outros colegas professores das outras disciplinas, isso é uma mais valia. Isto não é só da nossa escola, é um sistema que está aplicado nos Países de Leste já há 40, 50 anos ou mais. Pode não ter essa vertente de os alunos ficarem o dia todo na escola, mas de qualquer maneira, é um ensino integrado e, na prática, funciona da mesma maneira: tem aulas da sociocultural, tem aulas de instrumento, depois das aulas o aluno pode ir para casa estudar e depois voltar para mais aulas. Por isso, eu não vejo que isto seja uma novidade mas que funciona, funciona.

*E - Qual o papel dos pais na aprendizagem do instrumento?*

P (5) - Se é um ensino vocacional e não integrado, o papel dos pais é importantíssimo. Não sei até que ponto pode ser dividido com as responsabilidades do professor. São os pais que organizam o tempo e o investimento do trabalho e do esforço do aluno. O papel do professor é ser competente e ter carisma para cativar o aluno. No ensino integrado esse papel é assumido pela escola: orienta, organiza o tempo dos alunos, educá-los nos seus gostos e sua cultura geral. Aqui temos estudo acompanhado, aulas de trabalho individual, tempos para preparação de trabalhos das outras disciplinas, com acompanhamento de professores, funcionários e acompanhados quase diariamente dos Responsáveis de Curso ou de representantes da direção. Este tipo de funções tem de ser assumido pelos pais quando o aluno não frequenta este tipo de ensino integrado. Ressalvo que aqui e noutras escolas profissionais, depois de os alunos estarem 5, 6 anos na escola, de estarem já moldados como músicos, se compararmos com os seus pais lavradores, trabalhadores de fábricas, vemos diferenças tão grandes que nos interrogamos: “Como este filho tem alguma coisa em comum com o seu pai?” O papel dos pais é reduzido na aprendizagem do instrumento mas não na questão da educação. Os pais toda a vida têm de ser responsáveis por isso.

*E - Quando ensina os alunos aprendem? Aprendem todos do mesmo modo? O que faz com que aprendam mais?*

P (5) - Os alunos aprendem quando ensino mas não do mesmo modo porque são diferentes. Cada um tem uma personalidade diferente, um tempo para amadurecer diferente, cada um tem o seu ritmo, alguns muito cedo se dedicam mais cedo outros acordam mais tarde e algumas vezes, conseguem ultrapassar os outros que no início tiveram resultados mais marcantes. Algumas vezes, alguns não chegam a ter resultados relevantes. Os fracos acabaram com resultado satisfatório a escola. Até agora, quase todos (tirando um ou dois casos que desistiram e saíram) têm bons resultados. Eu dou muito valor à organização escolar que temos aqui: quer queiram, quer não, os alunos passam metade do dia com instrumento na mão, depois a própria convivência de todos os alunos da escola que fazem música, todos têm que ganhar concentração e força para estudar, têm sempre exemplos de alunos que se empenham e normalmente os que são mais avançados puxam pelos outros. Não se passa o mesmo nas outras escolas em que não têm este partilhar que está acentuado por tocar em orquestra, fazer música em grupo, ter horas comuns de estudo, ter disciplinas de música em conjunto, isso é que faz com que aprendam mais.

*E - Como considera o estilo de aprendizagem da maior parte dos seus alunos (frustrado, complacente, sério; extrovertido; dececionado, apoloético)? Qual o que considera mais fácil de lidar?*

P (5) - Sérios, têm ambição (os mais novos ainda não sabem bem o que isso é, fazem as coisas por gosto), não acho que sejam submissos, nem funcionem por medo. São jovens normais e eu respeito muito a capacidade deles de procurarem coisas novas, de terem interesses, de conviverem. Gosto deles, dito assim de maneira mais simples... [riso] Gosto deles, assim... da maneira deles reagirem, de viverem, penso que a minha classe tem um ambiente bom e positivo de vivência.

*E - O que pensa acerca do ensino de instrumento em grupo?*

P (5) - Pode ajudar, influenciar, criar alguma situação de democratização porque mais gente pode aproveitar o ensino do instrumento. Tem vantagens e desvantagens: vantagens dos alunos não se sentirem sozinhos, de terem colegas, fazerem amigos, ver as mesmas coisas, aproveitar para corrigir os problemas um do outro, esse tipo de convivência é positiva. Por outro lado, trabalhar com mais alunos naturalmente

limita a possibilidade de corrigir erros e exige um método bem experimentado e claro. Dá resultados numa fase inicial mas tem de ser completado com aulas individuais porque há certos problemas que têm de ser solucionados individualmente. Se tem um problema de mão direita, tem físico diferente, capacidade motora diferente, portanto cada um tem de ter o seu caminho. Se em grupo podem fazer as coisas mais ou menos e ter o mesmo resultado, depois têm de ter uma orientação individual. Como já disse no início, o ensino nos primeiros anos acho importantíssimo e não se pode desprezar e dar só atenção quando os alunos estão mais avançados. O ensino em grupo pode ser utilizado nos primeiros anos só que tem de ter uma boa planificação e esclarecido muito bem o que se quer, quais são os problemas que se querem resolver, assuntos que se podem resolver em grupo, aprendizagem de um ritmo, problemas básicos de colocação do instrumento, mas acho que isso tem de ser acompanhado das aulas individuais. Tem de se criar objetivos alcançáveis por todos, não é só juntar e tocar em simultâneo uma peça. É necessário conhecer o perfil dos alunos todos, as suas capacidades e gerir a possibilidade de alguns aprenderem mais rápido que os outros, tem de se criar repertório adequado. Quando os alunos são mais velhos, mais avançados, a possibilidade de estudar em grupo é menor porque cada obra tem muitas especificidades, mais complexas, portanto as capacidades individuais são mais evidenciadas: é incompatível tocar o concerto de Rieding com 10 alunos ao mesmo tempo, lá tem tanta matéria, que um vai falhar aqui, outro ali, que é impossível ou então, faz-se “fogo de artifício”.

*E - Os professores funcionam como agentes culturais: têm a sua experiência social, musical, de docência. De que forma isto influencia o seu discurso na sala de aula? Procura que os seus alunos partilhem da mesma forma?*

P (5) - Eles não podem ter o mesmo objetivo que eu porque eu tenho 65 anos e eles têm muito menos, há horizontes que têm de descobrir, têm pensar de outra forma. O aluno tem de confiar nas minhas ideias para a realização da vida. Com uns alunos tem de se falar de uma maneira e com outros de outra. A capacidade de raciocínio deles não é igual, a cultura que têm não é igual, embora as minhas ideias sejam iguais [sorriso]. Já tenho alguma idade embora não insista que sigam o meu caminho ou se limitem a fazer isto ou aquilo. Não digo: “Tu vais ser músico de orquestra e mais nada.” Há muitos caminhos a percorrer.

*E - A transmissão musical acontece mais por exemplos ou mais por palavras?*

P (5) - Isso é um dilema antigo da pedagogia musical. Há alguns professores (e encontrei alguns) que nem falam, tocam e pedem para aluno imitar. Acho que as duas coisas são importantes. Aliás, isso de falar, explicar com palavras ou com exemplos tem de ser gerido com cuidado porque para alguns alunos não chegam as palavras e outras vezes não lhes chegam os exemplos. Para o desenvolvimento instrumental, isso tem de ser bem gerido. Por vezes, nas aulas dos nossos colegas, vemos coisas abismais, o professor não se pode exprimir dessa maneira. À partida o que o professor diz, o aluno aceita como verdade e às vezes dizem-se coisas que não são corretas, não vão ajudar na transmissão musical. Mas acho que não se pode separar uma coisa da outra.

*E - Que tipo de comunicação usa mais frequentemente: exemplos/gestos ou palavras? Na comunicação verbal utiliza mais um modelo declarativo, de comando ou coloca questões? Que tipo de verbalizações mais utiliza?*

P (5) - Eu uso tudo até posso dar papeis, posso dançar, posso gritar, posso explicar, tudo. Coloco mais questões, mas também é uma coisa que não tenho contabilizado. Às vezes tenho de comandar, outras vezes quando tenho de colocar questão para aluno pensar e colocar ideia sobre o assunto. Acho que tudo funciona. Não me limito. Agora eu tenho o meu sotaque. [Risos] Possivelmente eu penso que estou a falar de uma maneira e quem está a ouvir, ouve de outra maneira. Alguém que esteja a analisar e a ouvir de lado, pode pensar, achar que pode haver outro tipo de modelo. Mas não tenho consciência do que verbalizações mais utilizo.

*E - Considera que as percepções da eficácia das aulas por parte dos professores são paralelas às dos alunos?*

P (5) - Nem sempre. O aluno pode não ter a percepção concreta da aula mas para além disso, pode sair esmagado, com a ideia que não sabe nada ou sair da aula e ter confiança que vai conseguir. As percepções da eficácia não são iguais porque o professor vê o desenvolvimento do aluno de forma mais geral, num período mais prolongado. Às vezes demora 3, 4 anos até percebermos onde um aluno tem de chegar. Portanto, vê a progressão do aluno nestes termos, também vê de hoje para amanhã o trabalho que o aluno faz, mas consegue ver a longo prazo. Na nossa área, o aluno não pode ver onde tem de chegar porque nunca esteve lá e por isso acho que as visões são diferentes. Também é importante, se o professor acha que o trabalho não está feito, mostrar que os resultados não chegam e sabendo quais são as causas disso, o aluno tem de sair da aula com o sentimento de que falhou, de que não conseguiu, mas que tem caminho que se pode fazer, que se tem de construir. Ou se diz: “Sai desta escola porque não vale a pena.” Isto não é construtivo, não interessa.

*E - Considera que os comportamentos não verbais do professor (contacto frequente com olhos, proximidade com o aluno, deslocações do professor para junto do aluno, variação da expressão facial e tom de voz, recetividade, olhar e ouvir o aluno ) influenciam a aprendizagem?*

P (5) - Muito. [Silêncio] Há situações que não quero falar mas que assisti e vi. Acho que todas as relações do professor com os alunos, relações com todos os elementos da escola e pessoas fora da escola, com a reação dele para as coisas que acontecem no mundo, e mundo envolta do aluno, influencia. O aluno vê e se até gosta do professor, até o copia. À partida, tudo influencia.

*E - Será que os professores podem saber que estão a fazer a diferença?*

P (5) - Ui... Acho que é a primeira coisa que os professores têm de saber porque a saúde mental, a realização do jovem e o seu futuro brilhante depende do que o professor faz. Se o professor não tem consciência que influencia o futuro do aluno, mais vale escolher outra coisa para fazer. É uma responsabilidade como a dos médicos, são pessoas que têm uma importância vital. A responsabilidade dos professores não é mais pequena. Os resultados são mais diluídos no tempo, mais impercetíveis, mas quem se candidata a professor tem de saber isso.

*E - Qual a função da escola da Artave?*

P (5) - No panorama musical, o que aconteceu nos últimos 20 anos foi uma das alavancas mais sólidas do desenvolvimento do ensino da música. Sem desprezar o outro tipo de ensino que se faz nos conservatórios, penso que as escolas profissionais ou com ensino integrado deram um empurrão muito grande para o desenvolvimento do ensino e dos músicos portugueses. Influencia algumas escolas pelas ideias de criação de grupos de conjunto, de trabalho em conjunto, que por subir o nível dos alunos que acabavam o 5º e 8º

graus. A Artave dentro desta associação das escolas profissionais, é uma das escolas que tem uma cota parte maior. Penso que o que se fez até agora mostrou que a escola tinha um grande contribuição para o desenvolvimento da pedagogia musical no país.

*E - Que características considera mais importantes num bom professor de instrumento?*

P (5) - Não acho que seja só uma coisa. Tem de ser bom músico mas tem de ser uma pessoa dedicada para o bem estar dos outros e gostar dos alunos com sinceridade, não só com palavras e criar-lhes condições para se desenvolverem. Ser bom pedagogo e bom músico.

*E - Será que interessa não só aos próprios professores, como também aos seus alunos, saber quem são e o que são?*

P (5) - Um professor até pode saber quem é e o que se pode esperar de si. Relativamente aos alunos, convém que eles aprendam a saber quem são. Eles começam a perceber com os seus resultados, comparando os seus resultados com colegas e depois fora da escola, colocando-se num mundo mais aberto, nas escolas superiores. Demoram muito tempo a descobrirem quem são. Acho que o professor tem de saber quem é e o que quer fazer na vida, mas os alunos procuram a sua identidade, ainda são muito novos. Aqui a ajuda do professor e da escola são importantíssimas para eles aprenderem quem são.

*E - Qual é a relação entre a afetividade e o conhecimento? Qual é o papel das emoções, o da relação pedagógica na aprendizagem?*

P (5) - Para um professor ser bom pedagogo tem de ser verdadeiro na vida. Não pode ser hoje professor e amanhã arrumador. As emoções devem existir como existem na vida real. O professor tem de gostar dos seus alunos, sentir os problemas deles, tem de permitir e mostra emoções relacionados com o conhecimento mas não pode esquecer que é líder, tem de pensar no aluno como produto que tem de se desenvolver, tem de ser mantido, ouvido, manejado, organizado para o bem dele. Os alunos têm de perceber que nós temos emoções: não temos de dizer que está tudo bem, o aluno pode sentir que estamos zangados, preocupados, insatisfeitos ou que não aceitamos, têm de perceber que temos emoções quer para o bem, quer para o mal. As emoções e o conhecimento não andam no mesmo plano: o conhecimento adquire-se inicialmente nos estudos, depois com a prática, com a experiência, com a procura, com a pedagogia, com a prática profissional. As emoções existem sempre. O conhecimento desenvolve e é importante para manter o equilíbrio entre a afetividade e o trabalho prático. Se não temos o conhecimento e só contamos com o gostar ou não gostar do trabalho que fazemos fica-se perdido. São coisas que têm de existir em planos diferentes: na base do conhecimento temos de conduzir o processo, temos de gerir de alguma maneira a nossa afetividade. A afetividade tem de existir e não estar necessariamente escondida.

*E - Quais os sentimentos associados a uma boa situação de ensino?*

P (5) - Felicidade, satisfação, a isto ninguém de nós escapa.

*E - A nível da afetividade, considera que o ensino é um processo de troca? No plano ético, o que implica ensinar?*

P (5) - Tem de haver alguma reciprocidade. Tem de haver bom senso: “Eu estou contente, eu gosto deste aluno e por isso ele tem de gostar de mim.” Se esta afetividade tem alguns contornos são o efeito de resposta. Se um aluno me odeia e eu gosto dele, o meu comportamento tem certos limites. Quando há troca, há mais responsabilidade, se sinto uma reação positiva, então tenho de dar mais do meu conhecimento, do meu tempo, do meu investimento pessoal, com trabalho, como apoio. Isto não quer



dizer falta de profissionalismo, quer dizer que se aumenta a exigência. Mas isto é tão natural que não é pensado, contabilizado, calculado.

*E - Quais as características pessoais do professor ideal de instrumento (variar as formas de ensino, dar liberdade, ser carinhoso, firme e controlar)? O que considera mais relevante no seu papel enquanto professor: músico perito, mediador ou líder? Que objetivos considera serem primordiais: cognitivos, afetivos ou sociais?*

P (5) - Tem que ter equilíbrio, boas bases na sua estrutura moral, respeitar o outro (o aluno, colega, pais, instituições) porque sabe que isto vai influenciar o aluno. Tem de ser líder, de ser músico, mediador, mas não separava tudo isto. Carinhoso, firme, controlador, há lugar, tempo e situações para tudo isso. Enquanto processo de ensino do instrumento, na própria área de instrumento, tem de ser líder incontestável. Mediador pode ser em algumas situações quando há conflito entre ideias do aluno do professor, tem de procurar encontrar, convencer... Músico é segunda condição, perito será com o tempo ou não (com prática, interesse, procura). Quando se tem 2, 3 alunos na mesma turma, quando o professor trata de forma diferente os seus alunos dos outros professores, tem de se procurar conseguir evitar atritos, conseguir que os alunos com menos sucesso não percam o interesse, autoconfiança, sejam sempre contemplados. Primeiro líder, depois músico (perito ou não) e finalmente mediador. Os primeiros objetivos do professor têm de ser cognitivos, o que não impede que logo coloque objetivos afetivos. O professor também tem de ter muito cuidado em saber qual é o perfil do aluno, o que está em volta dele para conseguir organizar, controlar a situação, para o aluno ter condições. Afetivos ponho em último lugar, Ficando cognitivos, sociais e afetivos.

*E - Que sugestões faz para melhorar a interação professor/aluno no ensino do instrumento? Passará pelo desenvolvimento pessoal, compromisso e responsabilidade social ou por prestação de contas?*

P (5) - Contas sempre são uma coisa que pode ser falsificada, não é? A matemática é uma ciência muito volátil. O desenvolvimento pessoal penso que não porque é demasiado egoísta, acho que é compromisso e responsabilidade social.

*E - Qual o caminho do sucesso e da sabedoria?*

P (5) - Longo... Caminhos há muitos, cada um encontra o seu...

## Anexo II – TRANSCRIÇÕES DE *FOCUS GROUP*

### Perfil do Grupo – 7º e 8º anos

<b>Nível escolar</b>	7º ano – 5 alunos 8º ano – 5 alunos
<b>Nível etário</b>	12 anos - 5 alunos 13 anos - 5 alunos
<b>Gênero</b>	Feminino – 7 alunas Masculino – 3 alunos
<b>Instrumentos de cordas</b>	Violino – 5 alunos Viola d’arco – 3 alunos Violoncelo – 1 aluno Contrabaixo – 1 aluno
<b>Professores de Instrumento</b>	Feminino – 4 professoras Masculino – 2 professores

### Elementos relativos à realização do *Focus Group*

<b>Data</b>	19 de outubro de 2011
<b>Local</b>	Sala do 11º ano
<b>Duração</b>	Duração – 2x 45 minutos, duração real – 1:09:46
<b>Observações/Sinopse</b>	Alguns alunos do 7º ano estão há 2 meses com um novo professor de instrumento. Constatou-se pouca participação principalmente dos mais novos elementos. Em geral pouca maturidade no vocabulário utilizado, forma de construção de frases. forma de expressão verbal e ideias pouco formadas, assuntos pouco pensados. Apesar disso, transpôs-se da melhor forma possível para a versão escrita. Verificou-se mais à vontade na participação, no final da entrevista.

*E - O professor de instrumento é importante para o crescimento musical do aluno? Porquê? É mais ou menos importante que os restantes professores? Porquê?*

A 1 – É importante porque sem ele nós não evoluímos na forma de tocar: na técnica e musicalmente.

A 2 – Eu também acho que sim porque se nós queremos ser músicos temos de ter instrumento, de saber tocar o instrumento. Na área da música, é o mais importante porque sem o nosso professor não conseguimos fazer o que os outros professores nos pedem. Em relação à sociocultural, se queremos ser músicos, é o mais importante.

A 3 – O professor de instrumento é muito importante mas os outros também porque nos dão cultura, nos ajudam. O professor de instrumento faz tudo em geral: tira dúvidas e acrescenta mais uma lição de moral, por exemplo.

A 4 – O professor de instrumento é importante porque é aquele que nos ajuda a tocar, aquele que nos corrige, que nos ensina a tocar melhor... Os outros também são importantes mas ele é o nosso professor: acompanha-nos a aula inteira, dá-nos mais atenção.

*E - O professor exprime os seus sentimentos e emoções nas aulas (alegria, tristeza, zanga, frustração)? Isso tem influência no modo de aprender? Porquê?*

A 1 – Eu acho que sim: às vezes a professora entra na sala contente e tem mais paciência, outras vezes quando entra na sala um bocado chateada, não tem tanta paciência para nós.

A 5 - Eu acho que é importante porque se o professor está chateado e a música tem assim uma parte furiosa, isso ajuda.

A 6 - O meu professor é sempre compreensível com os erros e está sempre pronto a ajudar, sempre bem disposto, sempre com paciência para nós, não se zanga muito, é compreensível.

A 7 - Eu acho que quando o meu professor está bem disposto, a aula corre melhor. Quando está mal disposto corre pior porque reflete o dia a dia na aula. Quando alguma coisa lhe corre mal no dia, fica mais nervoso nas aulas.

*E - O professor de instrumento deve ter em conta o género do aluno quando ensina?*

A 4 - Eu acho que não deve ter em conta isso porque rapaz ou rapariga é a mesma coisa. Lá por ser rapaz não quer dizer que tenha mais atenção porque todos somos iguais. O professor deve ter mais em consideração aqueles que têm mais dificuldade mas não pelo género.

A 1 – Eu acho que o professor deve ser igual com todos; não deve resmungar mais com um rapaz só porque é rapaz. Só às vezes, quando é rapariga deve compreender mais um bocadinho. Os professores devem ser mais sensíveis com as raparigas, dependendo das ocasiões, das alturas do mês. [risos]

A 3 – Penso que umas raparigas têm de ter mais atenção em determinadas alturas em que se sentem mais angustiadas, mais nervosas do que noutras. Penso que o professor deve ter o dever de conhecer o aluno em si, se uma aluna fica mais sensível em determinadas alturas do mês, o professor deve ter mais cuidado.

*E - Como te revêes enquanto aluno? Disciplinado, com método? Trabalhando só? Sentes desânimo? O teu comportamento é de submissão? Dependência, obediência, humildade, respeito ou vassalagem?*

A 6 – Eu tenho bastante respeito pelo meu professor, quando ele manda fazer alguma coisa eu faço, não é? Acho que sou um bocado independente: quando vejo que preciso de estudar, mesmo que o meu professor não me mande, estudo.

A 8 – Eu não trabalho sozinha, preciso de ajuda. Às vezes entro na sala de aula e quero tocar, outras vezes estou mais cansada e não quero tocar aquilo que a professora quer, mas toco, sou obediente, mas não toco com muita vontade.

A 9 - Acho que também sou obediente, sou mais ou menos organizada, podia ser melhor. E como o que eu8 diz, às vezes não me apetece tocar o que a professora quer, outras vezes que tenho a mesma vontade que a professora, toco com mais alegria.

A 7 - Acho que também sou obediente, às vezes também não tenho vontade de tocar, é verdade mas tenho de tocar o que o professor pede. Sou estudiosa.

A 5 – Acho que temos de ter um limite para “abusar” dos nossos professores. Às vezes a professora ajuda-me muito e depois chego à aula e não fiz nada do que ela pediu. Também se nos correr mal a aula e nós não estudamos depois, a próxima aula ainda corre pior. Não me acho autónomo.

A 10 - Eu respeito a minha professora e quando me manda estudar eu faço-o. Se eu achar necessário, também estudo mesmo que ninguém me mande. Sou capaz de trabalhar sozinha, sou autónoma. Quando a minha professora me manda fazer alguma coisa, eu faço, sou obediente.

A 2 – Eu acho que sou autónoma mas às vezes, quando não tenho paciência nenhuma para estudar, descanso. Nos tempos livres eu costumo estudar mas às vezes não estou com paciência para o fazer e não estudo.

A 3 – Eu sou muito distraído e às vezes não tenho muita noção do tempo. Por exemplo, metade do tempo vou estudar isto e a outra metade outra coisa, mas depois perco muito tempo na primeira e já não estudo tudo. Organizo mal o tempo. Acho que já fui menos autónomo do que agora, já precisei mais da ajuda de um colega mais velho ou de um professor. Sei que sou um bocado mal comportado mas acho que respeito o professor, sei quando é o limite. Às vezes fico mais desanimado e prejudica-me o estudo porque quando me corre mal a aula não estudo de forma tão aplicada como quando me correm bem as aulas.

A 1 – Acho que sou uma pessoa autónoma, às vezes fico sem paciência para estudar uma passagem. Sou uma pessoa respeitadora.

*E - Será que os alunos são importantes para os professores? Porquê? Como vês os professores? Como achas que os professores veem os alunos?*

A 8 – Acho que são.

A 5 – Acho que são muito importantes porque primeiro damos emprego aos nossos professores e depois eles desenvolvem-se mais profissionalmente ao darem o que os professores deles lhes ensinaram, ao passarem essa palavra a nós.

A 7 - Eu acho que os alunos são importantes para os professores porque se um professor tiver bons alunos, o professor também vai ser reconhecido como bom professor. Se um aluno é bom aluno, o professor é bom professor. Por exemplo: se formos a concursos, como eu fui, o professor disse-me que também estava agradecido porque eu ao ganhar um prémio, o professor também ficava conhecido.

A 4 - Eu acho que também somos importantes na vida dos nossos professores. O meu professor tem tendência para comparar os alunos, por exemplo: dá o exemplo de um mais velho, diz-me para tocar para um mais velho para ver como eu fazia, compara os erros dos alunos.

A 2– Eu vejo a minha professora como uma ajudante e amiga.

A 9 - Acho que a minha professora ajuda, é amiga, sabe compreender as coisas. Às vezes resmunga comigo e eu fico um bocado chateada mas sei quais foram as razões, as coisas que eu tenho de melhorar. Ninguém é perfeito por isso ela também não é.

A 8 – Acho que a minha professora é divertida, outras vezes fica chata porque eu toco muitas vezes e sempre mal.

A 6 – Eu vejo o meu professor como uma pessoa alegre, sempre pronto a ajudar, também. Gosta muito de nós, é importante para mim. Acho que todos os professores são importantes porque nos preparam para o futuro, mas ele é o professor de que eu gosto mais porque fala muito comigo e é meu amigo quando preciso de alguma coisa.

A 7 - Acho que o meu professor de instrumento é uma boa pessoa, quando temos alguma dúvida ele tenta explicar com situações da vida, ajuda-nos não só com o violino mas quando temos algum problema, por exemplo, quando perdi a carteira.

A 5 – Eu acho que o professor tem duas facetas: a boa em que nos ajudam e a outra faceta que é a má. Acho que confundimos o rigor com o tipo de pessoa que é (se é mau). Mas acho que isso é para o nosso bem.

A 10 - Acho que a minha professora às vezes é divertida, outras vezes vem mais aborrecida porque lhe correu mal o dia. Às vezes resmunga comigo mas eu sei porquê.

A 4 - Às vezes o meu professor desabafa connosco, às vezes tira-nos dúvidas de coisas reais, que acontecem.

A 1 - Eu gosto da professora. Às vezes é um bocadinho “chata” mas eu percebo porquê: temos de repetir muitas vezes. Às vezes também resmunga mas eu gosto porque aprendo com isso, toco logo bem a seguir, resulta. [risos]

A 3 - O professor vê-me como uma pessoa normal só que um bocado especial porque no fundo estou mais tempo com ele do que com os outros professores.

A 1 - Existe a relação professor aluno mas também uma relação de amizade porque o professor quer-nos ajudar e... Acho que a minha professora me vê como uma pessoa empenhada porque tento fazer o que a professora pede.

A 2 - Acho que a minha professora me vê como uma rapariga muito calma, aquele rapariga que é muito inteligente e tem muito boas notas (não sou, mas... [risos]) e tímida.

A 4 - Acho que o meu professor me vê como uma chata porque eu estou sempre a errar na mesma coisa e quando ele diz que está bem, a seguir torno a errar e assim sucessivamente até que ele se passa mesmo. Eu não gosto de ser teimosa mas não consigo evitar.

A 10 - Acho que a minha professora me vê como uma aluna trabalhadora, às vezes trabalho menos porque estou cansada outras vezes ao contrário.

A 5 - Acho que a minha professora me vê como um aluno instável: às vezes estudo outras não.

A 7 - Acho que me vê como uma aluna empenhada.

A 6 - Eu penso que o meu professor me vê como um aluno estudioso e persistente.

A 8 - Acho que a minha professora me vê estudiosa... umas vezes e outras não.

A 9 - Acho que a minha me vê como a A4, uma chata porque quando erro qualquer coisa, a professora resmunga e consigo fazer direito, na aula seguinte já faço outra vez mal. Eu tento fazer direito mas não consigo.

*E - No vosso ponto de vista, seria benéfico complementar as aulas individuais de instrumento com aulas de grupo? Porquê?*

A 1 - Acho que é benéfico porque podemos ver os outros e se tivermos alguma coisa mal, podemos pegar no exemplo e tentar fazer igual.

A 3 - Eu tenho quase a mesma opinião que a A1, nós podemos ter os mesmos erros quer seja um aluno mais velho ou mais novo. Eu podia pensar que um colega mais velho que eu não tinha o mesmo problema que eu, posso aprender da maneira que o professor lhe explica para depois aplicar em mim. Porquê? Porque o professor explica de diferentes maneiras consoante a idade e maturidade.

A 5 - Acho que as aulas partilhadas também são boas porque podemos tocar em conjunto duos e assim. Podemos também ver os erros dos outros e tentar corrigir os nossos ou dar uma palavra aos que erraram para melhorar e eles podem fazer a mesma coisa connosco.

*E - Recordando os teus professores: o que mais te marcou no prosseguimento dos teus estudos (que atitudes, que comportamentos, que palavras...). Narra um episódio, situação.*

A 4 - Para mim, a professora que mais me marcou foi a primeira, foi ela que me ensinou a técnica básica, foi com ela que aprendi durante meio mês, como tocar violino.

A 2- Também acho que aquela que mais me marcou foi a primeira professora que tive de violoncelo. No final do 6º ano, eu queria mesmo entrar na Artave mas os meus pais não queriam. Foi a professora que conseguiu mudar a opinião dos meus pais e que me ajudou em tudo. Numa audição do meu irmão ela conversou com os meus pais sobre como funcionava a escola e convenceu-os.

A 5 – Eu acho que os primeiros professores que nós temos ficam sempre marcados porque são eles que nos ensinam as primeiras coisas de um instrumento. O meu primeiro professor incentivou-me a entrar para a Artave e isso vai fazer para com que eu melhore o meu futuro. Se eu não entrasse para a Artave ia ser outra coisa qualquer mas pior. Ser músico não é para todos, ia ter uma profissão pior.

A 3 – Eu já tive três professores de instrumento mas para já nenhum me marcou porque todos foram em etapas diferentes.

A 2 – Eu lembro-me de um professor que me marcou negativamente: tive um professor que veio substituir a minha professora que estava grávida. Ele só berrava connosco nas aulas, a minha professora era muito simpática, ele levava-nos mais à frente (especialmente na técnica) mas berrava muito e saímos muitas vezes das aulas a chorar. Eu achava-o mesmo mau, odiava-o.

A 3 – O professor que me vai ficar sempre na memória vai ser o professor X porque quando entrei na Artave foi o primeiro professor que conheci, gostei muito dele e na altura achava que ele era um professor espetacular (ainda hoje acho). Fiquei um bocado triste quando ele foi embora, nunca mais conseguimos saber nada dele. Nunca me vou esquecer dele porque acho que aprendi muito com ele pois ele não só ensinava como fazia brincadeiras. Tive as aulas de módulo de preparação para a entrada na Artave com ele, gostei muito. Depois tive-o como professor de orquestra: ele fazia exercícios de educação física... nunca me vou esquecer.

*E - Nas aulas de instrumento que situação mais marcante relembras do comportamento não verbal, sensibilidade não verbal do professor?*

A 5 – Eu acho que quando os professores nos ouvem a tocar bem ficam muito contentes, não falam nem nada. Quando tocamos mal, só com o olhar já reparamos que está muito pior do que pensávamos.

A 7 - Eu agora estou a tocar uma cadência e quando ouvi o meu professor a tocar fiquei assim...  
[demonstrou expressão de admiração]

A 2 – Eu, uma vez, numa aula, estava a tocar e fiz uma coisa mal, a professora ficou com uma cara esquisita, de intrigada. A peça era sempre igual, só a dedilhação é que mudava. Ela começou a tocar comigo e demonstrou o que se podia fazer com o arco para variar. Quando eu estou a olhar para a partitura consigo ver o que se passa à minha volta e então comecei a fazer também.

*E - Que pensas ser o primeiro objetivo da escola? E os segundos?*

A 1 – O primeiro objetivo da escola é que eles nos tornem uns grandes músicos para termos um futuro muito bom, ou para irmos para o estrangeiro, ou irmos para uma orquestra muito boa, ou para sermos professores.

A 5 – Acho que esta escola, já no nome, que é profissional, quer que nós no futuro sejamos profissionais em tudo o que nos passar pela vida, mas principalmente pela música.

A 9 - Penso que é tornar-nos bons músicos.

A 2 – Eu acho que a escola é como todas as outras: tem de formar o futuro dos alunos. Esta escola especialmente forma-nos em música, numa área artística.

A 4 - Eu acho que o principal objetivo desta escola é tornar-nos uns excelentes músicos, uns profissionais mas também na parte sociocultural que nos permite mostrar educação, disciplina, rigor.

A 1 – Acho que através dos recitais que temos aqui na escola conseguimos ver o nosso futuro, se estudarmos. Por exemplo: quando lemos o currículo e vemos que estudaram no estrangeiro e ganharam prémios, vemos que é isso que a escola quer.

*E - Que consideras mais importante na nossa escola: desenvolver mais competências ou mais ferramentas profissionais? Mais saber ser e saber estar ou saber tocar?*

A 3 – Destas três acho que são todas. Porquê? A professora de História disse-nos uma coisa: “Não basta só saber tocar.” Se estivéssemos por exemplo numa entrevista para tocar num recital, se não tivermos cultura, pode correr mal, não sabermos o que dizer.

A 1 – É importante o saber estar e o saber tocar porque, como o diretor disse, não podemos ter uma “linguagem à trolha”, temos de saber estar e esta escola também acho que nos ensina um bocado disso. Não podemos ir tocar a um concerto e falarmos um bocado e termos “aquela” linguagem.

A 5 – Acho que essas três são o principal e a base porque sem elas não vamos ser bons músicos nem bons adultos.

A 7 - Eu acho que é saber tocar porque um músico principalmente tem de saber tocar e tem de pelo menos saber falar bem, mas não é preciso falar como o Presidente da República.

A 1 – Eu acho que é saber tocar porque nós quando tocamos não falamos e acho que exprimimos os nossos sentimentos através da música.

A 4 - Eu acho que depende: se somos músicos, temos de saber tocar bem, não é? Mas depois se nos fizerem perguntas, como disse o A3, não podemos estragar tudo. Nos concertos também temos de saber estar. Por isso acho que as duas estão no mesmo patamar.

[Todos os participantes concordaram com a ultima frase.]

*E - No modo de ensinar do professor de instrumento, sentes que se exprime a afetividade, o gostar do que o aluno faz?*

A 7 - Eu acho que o professor às vezes gosta do que fazemos e outras não. Demonstra sempre afetividade. Influencia a forma de aprender porque se dissesse sempre as mesmas coisas, o aluno não ia ter tão bons resultados, tanta vontade de estudar e aprender.

A 6 - Quando nós tocamos, bem ou mal, isso influencia a maneira de ensinar do professor: ele pode-nos ensinar de uma maneira mais complexa ou mais simples ou mais compreensível. Eu penso que o professor demonstra afetividade das duas maneiras, mesmo quando tocamos mal, ele não fica chateado, ele sabe se temos dificuldade ou se é falta de estudo mas não fica chateado.

*E - Quais as características ideais do professor de instrumento para o sucesso académico e para a satisfação na aprendizagem, sucesso pessoal e profissional, dos alunos?*

A 9 - Acho que devia ser um professor exigente, que brinque connosco, que seja divertido mas só em algumas ocasiões.

A 6 - Eu acho que se tivesse de fazer um professor perfeito fazia um professor igual ao meu. [risos]

A 5 – Para um professor ser perfeito tem de ter rigor mas também simpatia porque se tiver sempre cara séria ou má, pensamos que ele nos odeia, que não gosta do nosso som e depois isso influencia o nosso estudo.

A 4 - Como o A6 disse, eu também acho que o professor perfeito é o meu.

A 2 – O professor perfeito deve ser exigente mas de uma forma simpática, que explique tudo aos alunos, que consiga que os alunos percebam e que os alunos executem bem.

A 1 – Acho que é o que A2 disse: deve explicar bem mas também com simpatia, não deve só treinar a técnica ou só a musicalidade, mas as duas coisas.

A 3 – Eu acho que devia ser um amigo, que saiba ensinar e exigente.

A 7 - Tem de explicar com palavras como se faz e tocar.

*E - Na escola, o que é necessário para que haja melhorias na (inter)ação professor-aluno?*

A 7 – Se tiver TI antes a aula vai correr melhor porque treinei antes, aqueci, sei como as coisas estão.

A 2 – Ter TI depois também era bom para fazermos o que o professor pediu na aula, aplicamos o que aprendemos.

A 1 – Acho que devemos ter TI antes. A sala não deve ser tão quente porque os professores irritam-se mais com o calor.

A 7 Maria Francisca – Os pianos têm de estar afinados.

*E - Enquanto alunos, o que podem fazer para passar da mudança permanente para a mudança contínua?*

A 2 – Estudar.

A 5 – Acreditar em nós e no que fazemos, acho que vai correr tudo melhor.

A 6 – Trabalhar a afinação.

A 3 – Ter confiança em nós próprios.

A 1 – Antes de tocar, investigar sobre a peça. O que é, o que transmite a peça.

A 2 – Acho que devíamos ter mais paciência para repetir as vezes necessárias.

A 4 – Eu acho que para melhorarmos as aulas, acho que é preciso ter organização. Por exemplo, o meu professor diz que eu devo ter um bloco para apontar as coisas que o professor diz, se eu não tivesse esse bloco, eu esquecia metade das coisas que ele diz porque eu sou um bocado esquecida.

A 8 – Podemos aproveitar os furos para estudar.



### Perfil do Grupo – 9º e 10º anos

<b>Nível escolar</b>	9º ano – 5 alunos 10º ano – 4 alunos
<b>Nível etário</b>	15 anos 16 anos
<b>Género</b>	Feminino – 7 alunas Masculino – 2 alunos
<b>Instrumentos de cordas</b>	Violino – 4 alunos Viola d’arco – 2 alunas Violoncelo – 2 alunos Contrabaixo – 1 aluno
<b>Professores de Instrumento</b>	Feminino – 5 professoras Masculino – 2 professores

### Elementos relativos à realização do *Focus Group*

<b>Data</b>	11 e 12 de outubro de 2011
<b>Local</b>	Sala da cave do edifício da “enfermaria” e Sala do 8º ano
<b>Duração</b>	Duração – 2x 45 minutos, duração real - 39:03 + 34: 15
<b>Observações/Sinopse</b>	<p>Algumas alunas mudaram de professor este ano letivo.</p> <p>Havia algum ruído pois era intervalo de almoço no INA.</p> <p>Sendo que a docente entrevistada é de nacionalidade checa, verificou-se dificuldade de compreensão de algumas questões. Apesar das incorreções na construção de frases e falta de vocabulário, respeitou-se as especificidades orais e transpôs-se da melhor forma possível para a versão escrita.</p> <p>Procurou-se dar explicações mais detalhadas das questões, mas ainda assim, nem sempre foram bem compreendidas. Notou-se alguns assuntos pouco refletidos, sem resposta ou com resposta breve, pouco desenvolvida.</p>

*E - O professor de instrumento é importante para o crescimento musical do aluno? Porquê? É mais ou menos importante que os restantes professores? Porquê?*

A11– Ajuda-nos nas nossas dificuldades, é isso.

A 12 - O professor de instrumento é importante pois é ele que nos constrói as bases do que vamos fazer no futuro. É ele que nos ensina com a sua experiência. É ele que nos dá aquilo que acha melhor.

*E - Porque é que é mais importante que os outros professores?*

A 13 - Os nossos professores de instrumento acho que nos conhecem mesmo... mesmo... pronto... aquilo que nós somos e isso. Por exemplo, um professor de TI não convive connosco diariamente. Só vê, convive ali naquele tempo, mais nada.

A 14 - Eles é que nos conhecem, sabem que tipo de exercícios que nós precisamos, das coisas que não estão bem.

A 15 - Tem um trabalho mais aprofundado connosco, ou seja, os outros podem nos dar outros conhecimentos mas é o nosso professor de instrumento que nos dá as bases todas. Sem esse trabalho não era possível fazer um trabalho em Música de Câmara, Orquestra, porque não íamos ter qualquer tipo de conhecimento já adquirido para fazer coisas lá.

A 13 - Também já sabe trabalhar mais os nossos problemas específicos... Por exemplo, eu tenho problemas a fazer mudanças de posição, a minha professora já sabe que exercícios são mais adequados para eu melhorar. Enquanto que os outros professores não sabem porque não conhecem o método de trabalho que estou habituada, nem os meus problemas mais específicos.

*E - O professor exprime os seus sentimentos e emoções nas aulas (alegria, tristeza, zanga, frustração)? Isso tem influência no modo de aprender? Porquê?*

A 14 – Sim.

A 16 – Sim.

A 13 – Nem sempre. Se o professor está num dia não e vem assim, um bocadinho mal disposto para aula, nós vamos sentir porque ao primeiro erro o professor vai-se passar literalmente. Vai dizer logo que está mal e pronto, vai ser mesmo muito duro. Enquanto que se estiver assim num dia mais relaxado, e isso, vai chegar lá e ...

*E - Como te apercebes que o professor está mal disposto?*

A 13 – Ai eu... Logo na maneira de entrar na sala, logo na maneira de abrir a porta. Logo na maneira de falar, e isso...

A 17 – Mas isso depende dos professores. Há professores que sabem controlar e outros que não sabem controlar tanto. Isso também depende de cada professor. No meu caso, eu conheço quando o professor está mal disposto ou bem disposto, mas a maneira como ele me tenta ensinar não muda por causa do humor dele. Acho que para mim é igual.

A 15 - Eles podem mudar de humor e isso... O grau de exigência pode mudar. Um professor quando está mal disposto, como ela disse, logo ao mínimo erro é muito mais exigente do que se estivesse num dia bom, em que vai ser muito mais paciente e o aluno é capaz de adquirir as coisas mais rápido do que quando o professor está enervado e a berrar com ele.

A 11 – O estado do professor não depende só dele, dos dias dele, também depende dos alunos. Se nós vamos para as aulas e não estamos preparados, claro que isso leva o professor a chatear-se um bocado.

A 13 – Sim. As vezes tenta esconder mas já o conheço há algum tempo e sei...

A 18 – Eu, com a minha nova professora ainda não a conheço muito bem e... se a vi num dia menos bom, foi quando ela disse que estava com enxaqueca e estava assim um bocado...

A 14 - Notam-se muitas emoções, a maneira como interagem connosco... Nota-se com as respostas que dão, se estão mais pacientes ou impacientes. Com o que dizem...

A 19 - E com a maneira de falar.

A 18 – Os gestos que fazem, nota-se quando estão mais nervosos e tudo. Às vezes quando mexem muito as mãos, e tal, eu noto muito isso. A maneira de olhar muda muito.

A 13 – Eu noto na maneira da minha professora abrir a porta e ...se estiver muito bem disposta entra com um sorriso natural e se estiver num dia mesmo muito mau já entra e diz assim: “Toca.” [voz grossa, com

tom de comando] e eu fico logo assim: “A sério?” [voz fininha, com medo] Fico um bocadinho com medo e depois manda parar mais cedo e já diz que está tudo mal, é mais crítica...

A 18 – Há bocado disseram que o nível de exigência mudava dependendo do humor do professor, eu acho que não. Acho que o nível de exigência é sempre o mesmo mas a maneira de falar é que é diferente.

A 13 – Num dia mau diz logo: “Não, está tudo mal!” e não sei quê e...

A 18 – Está mais fria.

A 13 – Num dia bom já diz com mais calma e...

A 18 – Tenta ajudar.

A13 – É.

A 17 – Num dia mau: “Está mal, está mal!” e não ajuda tanto do que quando está bem disposto.

e 14 - Ficamos nervosos e demoramos mais tempo a realizar o que o professor pede.

e 13 – Mãos a soar e agente já não consegue afinar aquilo. É muito complicado.

*E - O professor de instrumento deve ter em conta o género do aluno quando ensina?*

A 15 - Não

A 19 - Não

A 14 - Não.

A 12 - Eu acho que não deve ter em conta. Acho que deve ter em conta as capacidades de cada um.

A 19 - Somos todos humanos, e cada um tem as capacidades que tem. Não tem a ver com ser rapaz ou rapariga.

A 13 – No caso de mim e do Zé, em que ambos somos alunos da mesma professora, não acho diferenças. Acho que a minha professora não diferencia por ser rapaz ou rapariga mas se o aluno é mais lento, prontos, ela vai tentar mudá-lo.

A 17 – Penso que não se deve diferenciar, mas olhar para as capacidades do aluno. Pensar mais fazer assim e assim. Este aluno tem menos capacidades eu deve ter mais calma e ajudar como for possível. No meu caso, acho que o meu professor trata toda a gente igual.

*E - Como te revês enquanto aluno? Disciplinado, com método? Trabalhando só? Sentes desânimo? O teu comportamento é de submissão? Dependência, obediência, humildade, respeito ou vassalagem? O que acham de vós mesmos?*

A 14 - Eu sou um bocado perfeccionista e dependente porque quando é para estudar a sério, custa-me estudar sozinha porque não consigo avançar um compasso, outras vezes já não sei o que fazer para melhorar alguma coisa. Por exemplo, em termos de técnica, eu posso ter a noção de que está tudo afinado mas quando é musicalmente preciso ter uma certa ideia da parte de piano. Sem uma ideia dessas eu não consigo e muitas vezes imagine, a minha professora dá-me uma coisa para eu estudar nas férias e eu não consigo, assim sozinha, sem ter instruções dela fazer alguma coisa decente. Porque sou tão perfeccionista que acho que acabo por fazer coisas erradas ou começo a apanhar tiques para tentar melhorar mas acabo por tocar mal. Depois vou para a aula e tenho de mudar tudo outra vez. [*Postura negativa*]

A 11 – Eu no meu caso, acho que sou um aluno que estudo e me preocupo porque sei que isto me vai servir para o futuro. Também para mim, sem professor não é a mesma coisa mas tento procurar soluções para me ajudar e assim facilito as coisas. Em relação ao professor, respeito e faço tudo o que ele diz, não

tento inventar, por isso sou obediente. [*Postura positiva*] Às vezes estudo as coisas e chega a altura e não consigo tocar, não tenho segurança.

A 14 - Às vezes fico mesmo frustrada. Não consigo fazer as coisas, começo a berrar com o instrumento e vou-me embora. [risos do grupo]

A 17 - Eu identifico-me como o A11. Às vezes estudo e sei que sou um bocado esquecida, sou. O professor manda estudar isto mas depois acabo por estudar outra coisa porque me esqueço. Mas em relação ao que o Nuno disse à bocado, estudamos sabemos que está preparado e depois chegamos à aula e não sei, Fico um bocado desanimada porque sei que estudei, posso não ter estudado muito bem, mas estudei. Estudei devagar e com algumas coisas que o professor disse e depois chego ali e não sei. Fico um bocado desanimada mas depois tento estudar melhor mas acho que também sem o meu professor não conseguia tocar o que toco. Sem o meu professor não conseguia ser nada do que agora sou. Acho que é mais fácil ter uma pessoa com quem contar. O meu professor é meu amigo, porque ele ajuda-me tanto em instrumento como em problemas pessoais. Ele ajuda-me em tudo, então agradeço ao meu professor por isso e sem as indicações dele não consigo... [*Dependente*]

A 12 - É assim: quando eu quero fazer uma coisa, eu faço e sou autónomo. Mas quando tenho aqueles dias que não me apetece fazer e não consigo fazer as coisas e preciso da ajuda do professor ou de alguma coisa. Eu acho que aqui toda a gente respeita o professor.

A 13- Eu estudo, na hora pode sair bem, afinado e não sei o quê, chego à aula fico nervosa, e já fico assim muito apática, quieta, não reajo a nada. Às vezes não captava porque não sou muito paciente e às vezes passo-me quando a professora está a ajudar e eu não consigo fazer. Isto também se reflete no estudo porque vejo que uma parte sai mal, tento novamente mas depois passo à frente e sou mesmo capaz de pousar a viola, arrumar e ir dar uma volta que já não aguento mais estudar. [*Frustrada*]

A 15 - No ano passado, já vem há alguns meses que sentia muito desânimo, chegou uma altura que eu estar na sala de aula era como se não estivesse lá. Não me sentia motivada nem tinha interesse. Ultimamente, depois de mudar de professor, agora sinto que estou lá. Estou lá a fazer qualquer coisa e eu e o professor interagimos muito bem: ele dá exemplos da vida dele, eu dou da minha e conseguimos aplicar isso no estudo do instrumento e consigo muito melhor compreender o que ele me quer passar e também consigo muito melhor passar o que ele me está a pedir. Agora sou muito mais autónoma fora da aula e também sinto muito mais ânimo e vontade de corresponder ao que o professor me pede.

A 16 - Eu acho que o ano passado ouvia o que o meu professor dizia e tentava fazer e ao mesmo tempo acho que era extrovertida, falava com ele...

A 18 - Eu acho que o ano passado era mais extrovertida porque se calhar conhecia melhor o professor. Mas acho que dentro da aula há momentos para tudo: estar séria e ouvir o que o professor diz e momentos mais para a brincadeira e para falarmos mais sobre a nossa vida e ele nos ajudar. Este ano, com a nova professora não consigo comunicar tanto porque estou há pouco tempo com ela e conheço-a pouco. Sou muito pouco paciente e isso reflete-se também na minha aula porque eu estudo muito pouco. Depois chego à aula e, não corre mal, mas não fico satisfeita comigo mesmo. Acho que sou muito dependente do professor, acho que nesta fase todos nós somos. Um dia mais tarde conseguiremos prepara peças sozinhos.

A 19 - Eu respeito muito a minha professora e gosto muito dela. Sou dependente e preciso dela. Na aula estou muito à vontade e damo-nos bem, não só como professora e aluna mas como amigas. As aulas de

instrumento não são só para tocar, também temos de falar para nos conhecermos, porque se isso não acontecer vamos criar uma má relação e depois dá-se o desânimo e começa-se a desmotivar.

*E - Será que os alunos são importantes para os professores? Porquê? Como vêes os professores? Como achas que os professores veem os alunos?*

A 12 - Sim, porque se não tivessem alunos, não eram professores.

A 14 - Há professores preocupados com os alunos, querem saber o que andam a fazer (se estudam ou não) mas há professores que não querem saber (os alunos que se desenrasquem). Tudo depende dos professores. Acho que deviam ser preocupados ... claro que se um aluno não quiser aprender é muito difícil um professor puxar por ele, mas o professor deve ser dedicado para o aluno também ser. Às vezes o professor também desanima quando o aluno depois de dois anos, percebe que o aluno não quer, não colabora...

A 11 - No meu caso, quando estou mais triste ou desanimado, o meu professor sente isso e até me pergunta. Isso faz ganhar mais confiança. Depende dos professores, o ser importante.

A 19 - Eu acho que eles acreditam em nós, temos de trabalhar muito para chegar ao topo... sei lá...

A 14 - No futuro, nós vamos ser a reflexão do que eles são, porque eles ensinam-nos tudo o que sabem.

A 12 - Se fizermos tudo aquilo que os nossos professores nos ensinam, conseguimos ser exatamente aquilo que os nossos professores são mas, para sermos melhores, temos de dar de nós próprios.

A 13 - Mas fora da escola também somos importantes para os nossos professores. Por exemplo, no ano passado, quando aconteceu aquilo à minha professora, nós fomos importantes para ela. Quando foi o funeral, demos-lhe apoio e notou-se que ela ficou muito contente por nos ter lá, que éramos importantes para ela. Ela sabe que se precisar de ajuda pode contar connosco.

A 17 - Eu concordo com o que a A4 disse à bocado: depende dos professores. Tal como a A9 disse, nós somos importantes para os professores. Quando formos profissionalmente violinistas vamos ser de certa forma como eles, se tocarmos como eles nos ensinaram. Eu já tive muitos casos complicados na minha vida e a ajuda foi aqui na escola com o professor. Acho que fui importante para ele.

A 13 - Os professores também aprendem connosco. Nós não temos os problemas todos iguais. Por exemplo, se um dia a professora tiver um problema mais ou menos igual ao meu já sabe como o resolver. Aprendem não só a nível pessoal como profissional. Nós podemos chegar e dizer. “Oh, professora, nós já experimentamos isto...” Se calhar a professora ainda não pensou bem nessa hipótese e pode aprender um bocadinho connosco.

*E - Independentemente se os alunos passam ou não o professor, são ou não importantes para ele?*

A 18 - Acho que um bom professor interessa-se sempre pelo aluno e quer que o aluno, um dia, seja melhor do que ele. Eles estão a dar tudo por isso. Ele quer que a gente seja bom e melhor que os outros.

A 14 - O que estava a dizer não era de sermos iguais aos professores, era só que, tudo o que vamos ser, depende do que eles nos ensinam. Somos muito importantes para eles, pessoal, como elas disseram, mas também profissionalmente porque eles estão-nos a ensinar todos os seus segredos.

A 19 - Pois, se um dia formos melhores que os nossos professores eles vão se sentir orgulhosos. Vão dizer: “Fui eu que ensinei este aluno porque agora ele é alguém na vida, é desenrascado...”

*E - No vosso ponto de vista, seria benéfico complementar as aulas individuais de instrumento com aulas de grupo? Porquê? Este ano já tiveram essa experiência...*

A 15 - Sim, eu acho que sim, porque ao ver outros alunos a fazer o que o professor pede, podemos aprender muito com eles. Podemos refletir as nossas dificuldades neles. Cria-me curiosidade para experimentar como o colega. Ver como eles resolvem os problemas. Vemos também como o professor se interessa com cada aluno e a forma como reage comigo para resolver uma questão é diferente com outro aluno.

A 13 Ana Sofia – Eu tenho aula dividida com o Zé e em termos de som e arco tem melhor qualidade que eu. Na aula eu aprendo só de ver como ele tira mais som e ele também pode aprender comigo outras coisas.

e 14 - Eu não concordo muito com isso. Acho que é importante mas uma vez em dois meses porque quando um aluno está já bastante desenvolvido precisa de bastante atenção e não de 15 minutos apenas. Para isso que elas estavam a dizer, acho que servem os *masterclass* ou então pontualmente, uma vez por dois meses. Agora assim uma coisa regular acho...

A 11 – Eu concordo.

A 19 - Eu também concordo. O que acontece comigo, é que quando o professor se motiva distrai-se e perde mais tempo com esse aluno, quase depois não há tempo para o seguinte.

A 18 – Eu concordo com as duas posições. Ver os erros que a outra pessoa tem e como o professor tem uma solução para eles mas também começamos a perder com isso porque temos menos tempo de aula. Sinceramente, acho que não vale a pena, não dá para grande coisa, dá para ver poucos pormenores.

A 17 – Eu nunca entro na sala e começo logo a tocar. Converso com o meu professor, ponho a conversa em dia...

A 13 – Desculpas para não tocar...

A 17 – Não, eu não tenho medo de tocar para o meu professor, nunca. Mesmo quando partilho aula, continuo a fazer, a falar, relaxar. Por isso, para mim, não é bom.

*[a campanha da escola soou; focus group interrompido por um dia]*

*[noutra sala, à mesma hora, como o combinado, o focus group foi reiniciado mas com a ausência de um elemento]*

*E - Recordando os teus professores: o que mais te marcou no prosseguimento dos teus estudos (que atitudes, que comportamentos, que palavras...). Narra um episódio, situação.*

A 17 – Foi a minha prova para entrada na Artave. A professora X é que me falou para fazer a prova. Eu nunca tive intenções de entrar para aqui. Só que uma vez cheguei a casa e a minha mãe disse que tinham telefonado para concorrer para a escola, que tinha capacidades para entrar na escola. Pensei que a prova ia correr bem e não correu e isso marcou-me, mas afinal consegui entrar.

A 15 - O que me marcou foi numa aula. depois de ter acontecido aquele episódio da audição *[a aluna havia fugido da escola para não tocar numa audição]*, foi ver a preocupação da minha professora. Notou-se que ela queria mesmo que eu passasse isso e que andasse para frente e esquecesse o sucedido. Marcou-me.

*[Pausa longa]*

*E - Nas aulas de instrumento que situação mais marcante relembras do comportamento não verbal, da sensibilidade não verbal do professor?*

A 15 - Foi uma situação com a minha professora em que eu deixei cair uma borracha e eu nunca mais me esqueci daquilo. Ela ficou mesmo chateada. Eu não tinha visto que ela tinha deixado cair a borracha porque estava olhar para a partitura, ela começou a reclamar comigo por eu não ter apanhado a borracha. Eu não tinha mesmo visto e ela ficou mesmo muito chateada. Eu também fiquei comigo própria triste, sem perceber porque ela gritava comigo. Foi estranho. *[Falta de sensibilidade não verbal da professora]*

A 19 - Lembro-me de uma aula, durante o inverno, estava-me a enganar sempre no mesmo sítio e a professora (que tem sempre o seu chazinho à beira) passou assim a mão na cabeça e bebeu um pouco de chá. Parecia que estava mesmo enervada.

A 15 - Nas aulas com o Professor Y, ele vibra como se fosse ele a tocar no lugar do aluno. Parece que se entrega mesmo. Havia uma nota que era um Mi bemol, lá em cima, chegou à beira do piano e tocou assim muitas vezes a nota *[demonstrou com gesto repetido de insistência e zanga]*. Mas o que ele queria acima de tudo era que eu melhorasse. Ele empenha-se mesmo muito. Parecia que queria ser ele a tocar. Depois vinha ao meu violino e tocava, parecia que queria mesmo estar ele no meu lugar...

A 13 – A situação que relembro, teve a ver com episódio da vida pessoal da minha professora: quando morreu a avó dela, o ano passado. Ela entrou na sala assim mal, ela nem precisou de falar mesmo porque ela pousou assim a viola de uma maneira, eu logo pensei que alguma coisa tinha corrido mal. Depois teve de sair mais cedo e as suspeitas acentuaram-se. Só dias depois soube. Foi a maneira de entrar e a cara dela triste como eu nunca atinha visto.

*E - Que pensas ser o primeiro objetivo da escola? E os segundos?*

A 19 - Penso que o diretor procura ter os melhores alunos na escola, quer que a Artave seja conhecida, sei lá. Que nós sejamos bons instrumentistas...

A 13 – Eu acho que não, acho que também é um “caça talentos”, porque ele no meio de tantos alunos ele escolhe dois ou três porque sabe que pode dar a esses alunos um bom futuro.

A 12 – O primeiro objetivo é ensinar.

A 15 - Acho que a escola é rigorosa (carga horária, professores). O objetivo é lançarmo-nos no mundo do trabalho. Talvez noutra escola o trabalho não seja tão exigente e depois chegássemos lá fora, a uma universidade e assim, e quiséssemos entrar e não conseguíssemos, e andássemos à deriva. A escola procura preparar-nos para esse choque e está a fazer cá dentro para depois ser muito mais fácil passarmos ao mundo profissional e do trabalho.

A 13 – Com o trabalho de PAP já nos prepara para o que vem na universidade e nos trabalhos futuros, prepara-nos para o futuro.

A 19 - E para um dia conseguirmos ser o que queremos.

*[Pausa longa]*

*E - O que acham que a escola procura ensinar mais?*

A 13 – Em certas alturas penso que é História, porque temos todos os dias a disciplina e por exemplo, instrumento é só três vezes... [muitos risos] não tem lógica...*[críticas à organização curricular]*

A 16 – Eu acho que o que se tenta mais ensinar é música até porque nós todos os dias estamos em contacto com ela.

A 13 – As próprias aulas de música também nos ensinam como no futuro viver, como ser, quando formos para a universidade. Por exemplo, as aulas de Orquestra ensinam-nos mais ou menos o que vamos esperar quando formos trabalhar numa Orquestra. Tanto ensina música como nos prepara para o futuro.

A 15 - A escola também contribui para o desenvolvimento pessoal, não é só a nível musical e também é por isso que nos dão outros complementos a nível das sociocultural que nos ajudam a ser cultos como um todo. Penso que a escola procura as virtudes de cada um, não só no instrumento mas também a nível da sua personalidade e tudo.

A 12 – Acho que a escola ensina um pouco de tudo. Tirava as Salas de Estudo que acho que são demais e devia haver mais aulas de instrumento.

*E - Que consideras mais importante na nossa escola: desenvolver mais competências ou mais ferramentas profissionais? Mais saber ser e saber estar ou saber tocar?*

A 11 – São as duas porque um músico não pode ser só músico tem de se portar como tal: ser disciplinado, tem de ter ordem, saber respeitar os outros, decidir, agir... não é só tocar, tocar para a frente, se tocarmos e formos mal educados, ninguém nos quer ver tocar, ninguém quer falar connosco.

A 13 – A escola procura-nos ensinar isso. O tempo que estamos aqui ajuda-nos a aprender a saber lidar com os nossos colegas com diferentes personalidades. A escola para além de nos prepara a nível do instrumento e cultural, também nos ajuda ... como dizer... no convívio que aqui temos porque passamos aqui muito tempo a lidar com pessoas, carateres diferentes. Isso também nos vai ajudar a nível profissional.

*E - E acham que a escola se preocupa mais com o saber ser e saber estar ou saber tocar?*

A 18 – Eu acho que é as três. A escola quer que sejamos bons não só a tocar porque, como diretor falou há algum tempo, temos de nos saber comportar como músicos e os músicos na sociedade... Temos de saber estar, isso é o mais importante e a partir daí é que nos surgem oportunidades. Se nós soubermos tocar e não formos boas pessoas, não vamos longe.

A 12 – Penso que é um pouco das três mas sempre houve aqueles que sabem fazer muito bem uma coisa, mas não sabem estar na sociedade e essas pessoas às vezes também vão longe. Mas acima de tudo acho que as pessoas devem saber estar, saber tocar e saber-se comportar.

*E - No modo de ensinar do professor de instrumento, sentes que se exprime a afetividade, o gostar do que o aluno faz?*

A 17 – Sim, quando as coisas bem, quando faço as coisas que ele manda, como ele quer, ele fica muito contente e nota-se.

A 11 – Um dia estava a tocar com piano e toquei bem, o professor sorriu e começou a bater palmas. Eles sentem-se orgulhosos.

e 17 – Já me aconteceu várias vezes: chegar à aula e tocar o que o professor disse, tocar bem, e notar que ele fica contente porque deu-me os parabéns. Ele disse: “A7, continua assim, vais bem a trabalhar assim!” Isso é muito bom de ouvir.

A 13 – Depois nós temos necessidade estudar para a aula seguinte correr ainda melhor e ainda ouvir mais elogios. Isso influencia muito o meu estudo: se a aula correr mal eu chego: “Bolas, a aula correu mal.” Fecho a viola e não toco porque sinto-me mal mesmo. [risos]



A 17 – Se estiver a pensar que aquela aula correu bem, fico a pensar que já não preciso estudar tanto. Já não me apetece tanto porque e fico demasiado contente. Acontece que depois vou para a aula não preparada e o professor já não fica tão orgulhoso.

A 13 – Também depende do estado de espírito de cada um. Se tivermos vontade de estudar, mesmo que a professora diga que a aula não correu bem, penso. “Não, agora para a próxima aula vai correr muito melhor.” Mas isso depende do estado da própria pessoa, como é que ela está para lidar com os problemas.

A 17 – Também já me aconteceu de ficar contente com a aula e estudar mais.

*E - Quais as características ideais do professor de instrumento para o sucesso académico e para a satisfação na aprendizagem, sucesso pessoal e profissional, dos alunos?*

A 19 - Acho que o professor deve ser paciente, mas ao mesmo tempo exigente. Porque mesmo que nós estudemos por vezes as coisas não resultam e o professor tem de ter paciência e ensinar de outra forma.

A 16 – Acho que o professor deve saber ensinar.

A 11 – O professor deve ter talento no trabalho que faz. Há professores que têm talento a tocar e não têm talento a ensinar. O professor deve ser paciente, ter respeito e talento de ensino. Para mim o professor ideal não interessa que tenha talento de tocar, para ele pode interessar mas para nós não tanto.

A 17 – De certa forma interessa porque ao sabermos que o nosso professor é bom instrumentista, sabemos que podemos ser como ele. Quando o meu professor toca eu aprendo muito com ele, ao ver.

A 13 – Imagine que não sabemos fazer uma mudança de posição, interessa ele saiba demonstrar como. Ele também deve saber explicar muito bem.

A 18 – Eu concordo com o A11, porque um professor acima de tudo tem de saber ensinar porque se um professor toca bem mas não tem tanto jeito para ensinar... Precisam de ter para ter paciência, serem calmos e meigos na maneira de falar. E são exigentes na mesma. Um bom professor não é só aquele que berra mas aquele que diz as verdades de uma forma mais calma, não só a berrar se resolve os problemas.

A 13 – Para mim um professor que é arrogante para mim perde o valor todo. Por mais que seja o meu professore de instrumento nunca vai ter valor e sei que isso também me vai afetar a mim porque não vou ter tanto aproveitamento.

A 15 - Eu acho o mesmo e acima de tudo o professor deve saber ver, conhecer o aluno. Saber o que pode retirar dele e como o fazer.

*E - Na escola, o que é necessário para que haja melhorias na (inter)ação professor-aluno? Enquanto alunos, o que podem fazer para passar da mudança permanente para a mudança contínua?*

A 19 - Acho que para além de sermos professor – aluno, temos de ser amigos, termos uma boa relação porque como A13 disse, não vamos aproveitar tanto se não gostarmos desse professor. Com uma má relação, não vamos estar motivados para a aula, vamos achar que a aula é uma seca. Acho que se deve ter uma boa relação de amizade acima de tudo.

A 13 – Eu tenho de respeitar o professor e o professor a mim. Como o professor tem sempre razão, eu é que vou sair mal da história, se não Houver esse respeito dos dois lados. Se isso não acontecer vai tudo por água abaixo imediatamente. É necessário que o professor e o aluno estejam de espírito aberto, digamos assim, para ouvirem as críticas. O aluno deve ser capaz de falar aquilo que pensa, não no sentido de estar a corrigir a professora, mas ser capaz de dizer: “Oh, professora, sinto-me melhor com isto, não acho que a dedilhação da professora esteja a resultar.”

A 17 – Eu já fiz isso muitas vezes. “Oh professor sinto-me mais à vontade com esta dedilhação, aprova ou não?.” Ele dizia que sim se a minha dedilhação fosse a melhor, sem problemas nenhuns. *[negociação]*

A 13 – O professor deve ser capaz de “dar o braço a torcer” quando não tem razão.

*E - Na escola em geral, na organização o que poderia mudar para melhorar?*

A 13 – Eu sei, eu sei: os funcionários. [Risos] Se os funcionários fossem mais organizados e trabalhassem mais, a escola funcionava muito melhor. Mudava os funcionários.

A17 – Mudava a comida. Eu estou aqui todo dia, preciso de comer, e com comida desta da cantina...

A 12 – Seriedade entre as pessoas. Quando as pessoas dizem assim, algo mais sério, a tendência de algumas pessoas é rirem-se. Isso devia mudar. Especialmente na nossa turma (10º ano).

A 13 – Mas também com os professores. Aconteceu-me quando andava no 7º ano, de ter um problema com o diretor e a professora Z, chegar á minha beira e dizer uma coisa e quando a confrontei com a presença de outros colegas, negou tudo, teve um discurso contrário. Se os professores se comprometem a resolver os problemas devem fazê-lo e não deixar andar e ver os alunos ali mesmo mal e pôr um pano ali por cima do assunto.

A 11 – O que devia melhorar é a escolha dos alunos para a escola. Não estou a dizer que os alunos da escola são fracos mas devia haver melhor escolha.

A 17 – Mudava três coisas: a maneira dos funcionários trabalharem, e de interagirem com os alunos, a segunda era a comida (que já tinha falado) e a terceira é a organização da secretaria. Demoram muito tempo para resolverem certas coisas..

A 13 – Também a hora a que os funcionários abrem a escola de manhã. Chegamos a um ponto, o ano passado em que já tinha tocado para dentro há dez minutos, os professores já estavam todos aqui e os funcionários ainda não tinham aberto a porta.

### Perfil do Grupo – 11º e 12º anos

<b>Nível escolar</b>	11º ano – 5 alunos 12º ano – 4 alunos
<b>Nível etário</b>	17 anos 18 anos
<b>Género</b>	5 alunas 4 alunos
<b>Instrumentos de cordas</b>	Violino – 5 alunos Viola d’arco – 1 aluna Violoncelo – 2 alunos Contrabaixo – 1 aluno
<b>Professores de Instrumento</b>	3 professoras 4 professores

### Elementos relativos à realização do *Focus Group*

<b>Data</b>	13 de outubro de 2011
<b>Local</b>	Sala do 11ºano
<b>Duração</b>	Duração – 2x 45 minutos, duração real – 1:19:56
<b>Observações/Sinopse</b>	Faltou um elemento do 12º ano, género masculino, de contrabaixo.

*E - O professor de instrumento é importante para o crescimento musical do aluno? Porquê? É mais ou menos importante que os restantes professores? Porquê?*

A 20 – Eu acho que o professor de instrumento é o mais importante porque é ele que nos passa todos os conhecimentos acerca da área que nós estamos aqui a estudar, que é a música; ou seja, se nós estamos a estudar instrumento, esse é o professor mais importante.

A 21 – É o mais importante porque para além daquilo que o A20 disse, também é dos professores cá da escola com quem temos mais confiança e podemos falar não só de instrumento como de problemas pessoais, porque para além de ser uma aula de instrumento, se o aluno não tiver bem na aula, também não vai ser produtiva.

*E - O professor exprime os seus sentimentos e emoções nas aulas (alegria, tristeza, zanga, frustração)? Isso tem influência no modo de aprender? Porquê?*

A 22 – Quando o professor dá uma peça nova, ele normalmente toca para mim para mostrar como se deve tocar, interpretar. Eu reparo, quando ele está a tocar, que exprime emoções. Gosto como ele interpreta, a música dele provoca emoções.

A 23 - Eu acho que se o professor de instrumento nos mostrar emoções que influencia a nossa aprendizagem, a forma como ele comunica connosco, penso que quer duma forma mais agressiva, quer de uma forma mais calma, isso influencia a nossa aprendizagem. Ficar com uma certa opinião sobre o que ele disse dependendo da forma como ele nos diz, nos transmite.

A 24 - Mas isso das emoções também tem a ver com a personalidade de cada professor e por isso é que é importante termos um professor que se ajuste à nossa para que possamos compreender melhor aquilo que

ele quer transmitir e para que depois possamos explicar e transmitir as emoções aos outros, saber provocá-las.

*E - O professor de instrumento deve ter em conta o género do aluno quando ensina?*

A 21 – Acho que sim porque ouviu-se falar, o ano passado, que um professor de trompete tem de ter cuidado quando pede para fazer exercícios porque pode precisar de tocar em zonas que são íntimas na aluna. Não deve tocar porque ela, sendo rapariga, pode entender de outra forma. Por isso é importante o professor ter isto em conta.

A 23 - Eu, na minha opinião, penso que uma rapariga ou um rapaz, têm personalidades distintas, independentemente de serem pessoas diferentes. Os rapazes têm características mais parecidas uns com os outros e as raparigas com raparigas. Falo na forma de ver as coisas, por exemplo na maneira de fazer as frases...

A 25 – Eu acho que não porque o professor deve tratar toda a gente de maneira igual. As atitudes na minha classe, pelo que eu observo a professora trata toda a gente da mesma maneira. Somos todos iguais e ajudamo-nos uns aos outros.

A 24 - Em relação à história da trompetista, penso que se o professor lhe explicasse que precisava de lhe tocar para que ela percebesse melhor os exercícios, ela não levaria a mal. O ela saber que é tratada de maneira diferente pode não ser muito bom para ela, pode-se sentir discriminada por ser do género feminino.

A 26 – Eu acho que quando é uma rapariga e um professor um pouco mais bruto e assim, acho que não pode falar com uma rapariga da mesma forma que com um rapaz. Por exemplo, penso que o professor de e4 não fala com ele da mesma maneira que com as suas alunas, por ele ser rapaz e por elas serem raparigas. Digo em termos de agressividade. Com uma aluna do 7º ano com certeza não fala da mesma maneira que com o A23, porque ela ficaria assustada e não resolveria nada.

A 23 - Acho que isso tem a ver com a confiança que nós temos com o professor, por exemplo eu como já estou no 12º ano, ele trata-me de uma maneira diferente. Tem mais a ver com a idade que com o género.

A 27 – Concordo com a A21 se for uma trompetista e tiver um professor a tocar-lhe, não é não ser correto, mas a aluna pode levar a mal. Portanto num caso de uma aluna de sopros. Acho que um rapaz ou uma rapariga não interpreta de maneira diferente uma frase musical, acho que é a mesma coisa. Penso que o professor não deve fazer diferença porque rapaz ou rapariga, são seres humanos.

A 21 – Acho que se for uma professora tocar num rapaz não tem tanto mal como quando é um professor a tocar numa aluna.

*E - Como te revês enquanto aluno? Disciplinado, com método? Trabalhando só? Sentes desânimo? O teu comportamento é de submissão? Dependência, obediência, humildade, respeito ou vassalagem?*

A 20 – Eu, enquanto aluno, revejo-me como disciplinado, respeito muito o meu professor e claro sou dependente dele porque ainda estou no 11º e se agora ele deixasse de ser meu professor não evoluiria. Também sou obediente. Podia mudar de professor mas não ia ser a mesma coisa porque o meu professor é como se fosse um ídolo, para mim é o melhor professor de contrabaixo que existe, eu sou obediente e faço tudo o que ele quer porque ele quer o meu bem, por isso dependo dele. Ele manda em mim.

A 24 - Eu acho que deve haver uma relação de respeito mas não de vassalagem. Acho que o aluno deve ter opinião própria, personalidade e portanto se ele não concorda e se vê as coisas de um ponto de vista

diferente, deve expor ao professor e tentar chegar a um consenso, principalmente na interpretação de uma peça e não vassalagem completa.

A 20 – A vassalagem a que me estava a referir não era o professor diz uma coisa e eu tenho de fazer, mas é se ele quer o meu bem, eu posso expor as minhas opiniões acerca da interpretação mas se ele achar que o mais correto é fazer assim, como ele, enquanto músico tem muita mais experiência que eu, acho que devo respeitar o que ele quer. Daí a vassalagem.

A 9 – Às vezes eu não faço aquilo que a professora me diz... Tento fazer ao máximo só que às vezes não consigo. Têm de ser feitas várias tentativas.

A 26 – Eu acho que tento ser obediente mas por vezes não sou, sou humilde, esquecida às vezes também. Quando um professor nos pede alguma coisa e nós não conseguimos fazer logo, ou se pede uma coisa na aula e nós fazemos mas na próxima já não, sou obediente e esquecida. Por isso o professor fica por vezes sem paciência para nós. Trabalho de forma independente porque normalmente levo as coisas minimamente lidas.

A 21 – Enquanto aluna, eu tento fazer aquilo que o meu professor me pede apesar de por vezes ser difícil e não conseguir. Tento ter sempre as coisas organizadas e fico triste quando não consigo certas coisas que sei que sou capaz e por isso desiludo o meu professor. Na maior parte de tempo sinto-me desanimada porque estou saturada de todas as coisas e cansada psicologicamente de estar tanto tempo no mesmo sítio. Fico saturada de instrumento e de tudo.

A 25 – Eu sinto-me bem quando o professor e eu estamos bem, as aulas correm bem. Sou um bocado autónomo, não tenho muita disciplina no meu estudo, na aula às vezes faço aquilo que a professora quer, outras vezes não.

A 23 - Sou uma pessoa esquecida, sou mais ou menos autónomo, de vez em quando sinto-me mais empenhado e faço as coisas por vontade própria, outras vezes estou mais desiludido e mais em baixo, não tenho tanta vontade e às vezes até me esqueço de algumas coisas. Na aula tento ser obediente, fazer o que o professor diz, respeito sempre o que ele me pede.

A 24 - Eu não me considero uma aluna muito autónoma porque muitas vezes preciso que o professor se irrite comigo para começar a fazer as coisas, necessito de alguma frustração para começar a trabalhar. Dentro disto, tento obedecer, quando vejo que estou no limite. [risos]

A 22 – Muitas vezes quando estou a ter instrumento, tento ao máximo fazer o que ele me pede; quando venho para fora, tento mas depois ganho uma certa frustração porque não consigo e depois fico cansado, chego à aula e digo que não consegui e o professor fica um bocado triste, quando estou fora da sala, não consigo estudar muitas horas seguidas porque também como A21, canso-me muito de estar sempre no mesmo sítio. Consigo estar uma hora, uma hora e meia mas depois tenho de vir cá fora descansar um bocado.

A 27 – Eu acho que sou uma aluna responsável, sou disciplinada mas não tenho método. Estudo as horas que tenho de estudar, estou lá dentro da sala mas acho que não sei estudar muito bem ou por outro, sei que podia estudar melhor, às vezes não tenho aquela vontade de estudar, de perder tempo, estudar tudo direitinho. Não sou muito autónoma nesse sentido de estudar bem. Sinto desânimo e frustração muitas vezes. Sou uma pessoa desanimada por natureza. Às vezes com razão outras vezes sem. Sou obediente,

tento fazer ao máximo o que a professora me pede só que às vezes não sou muito rápida nas respostas que dou. Sou bastante humilde e tenho respeito pela minha professora.

A 26 – Há dias que me apetece mesmo estudar e vou estudar com cabeça, concentrada. Outras vezes, tenho de ir estudar e vou e se calhar não faço nada. posso estar ali milhentas horas e não estou a fazer nada. No final, quando vou para as aulas de instrumento, normalmente chego lá cheia de medo porque nunca sei se vai correr bem, se não, se a minha professora vai dizer que está tudo mal ou tudo bem. Mais vezes diz que está tudo mal, ou seja, chego lá e é frustrante. Então naqueles dias que estudo e chego lá e está tudo mal, é mesmo do pior.

A 28 – Se sou disciplinada? Não sou muito e se tenho método de estudo? Às vezes perco-me no estudo, estou lá horas e a cabeça foge-me totalmente. Se sinto desânimo? Às vezes sinto porque tenho a sensação que conseguia fazer as coisas mas depois não consigo.

*E - Será que os alunos são importantes para os professores? Porquê? Como vês os professores? Como achas que os professores veem os alunos?*

A 21 – Acho que sim porque fazem parte da vida deles. Principalmente os professores de instrumento estão muito ligados aos alunos. Sinto isso com o meu professor, que está sempre preocupado com os alunos: quando vê o aluno assim mais triste ele prefere não dar a aula e conversar com ele, ver o que é que ele tem, do que estar a dar uma aula e... por vezes choramos na aula e... eu vejo o meu professor como uma pessoa sensível, uma pessoa bonita... por dentro... [as lágrimas caíram-lhe] emocionei-me porque gosto muito do meu professor e gosto da maneira como ele trata os alunos e acho que vai ser difícil quando eu sair de cá porque estou habituada a ter uma pessoa tanto a dar-me na cabeça como a saber exatamente como estou, e é isso.

A 23 - Acho que sou importante para o meu professor porque ele também é importante para mim. Ele é meu professor, ensina-me tudo o que sei, tudo o que aprendi até agora em relação ao instrumento e em questões pessoais.

A 24 - Acho que o meu professor me vê como um caso complicado. [risos] Porque muitas vezes eu surpreendo-o com as minhas reações e com aquilo que ele espera de mim na aula seguinte., por não ser uma pessoa previsível, nem estável em termos de continuidade das aulas.

A 22 – Acho que sou importante para o meu professor porque ele trata-me bem, está muitas vezes dentro das minhas situações familiares, complicações e apoia-me. Estou no quinto ano com ele e durante este tempo penso que criou uma relação comigo.

A 27 – Acho que a minha professora me vê como uma pessoa responsável e um bocadinho lenta. Imagine que a professora me pede uma coisa, às vezes não sou muito rápida a fazer logo. Inteligente mas um bocadinho lenta. Mas vê-me sobretudo como uma pessoa responsável e disciplinada. Como nós passamos tantas horas com o nosso professor, ele acaba por ser tanto nosso amigo como nosso professor. É uma pessoa com quem eu posso falar sobre problemas, desabafar, se não estiver bem e tocar mal, a minha professora percebe sempre: “Que é que se passa? Que é que tens?” Tenta-me perceber e não só estarmos ali a tocar.

A 26 – É difícil saber se sou importante para a minha professora por vários motivos: o primeiro é que não estou há muito tempo com ela, a A27 está há seis anos e eu só estou há três, a A27 também disse que tem

não só uma relação professor – aluno mas também de amizade, eu acho que a relação com o meu professor não é assim, é mais professor – aluno e fica assim. Acho que falta proximidade.

A 28 – Eu sinto que a minha professora me vê como um caso complicado, como a A24, porque primeiro eu não tenho uma relação de amizade nenhuma com ela, nem de confiança, se eu estiver mal, ela não repara tanto nisso, não se interessa tanto por isso, quer dar a aula e mais nada.

A 27 – Isso não tem a ver com a nacionalidade do professor? Eles são mais frios.

A 20 – Não é bem assim.

A 27 – Quero dizer com a cultura...

A 28 – Não há confiança, só importa a aula e depois a professora também não sabe o que espera de mim. Às vezes chego com as coisas prontas e outras vezes não. Não faço as coisas como ela quer e outras vezes esqueço-me do que aprendi na aula e volto a fazer tudo como antes, o que não é bom.

A 26 – Um aluno ter um professor com quem não tem uma relação de amizade é muito mau porque, falo por experiência própria, já tive de mudar de professor por causa disso, o aluno não tem a mínima vontade de ir para as aulas de instrumento: “Já sei que vou chegar lá e vai ser uma treta, vai estar tudo mal.” O aluno nunca vai tirar proveito do professor e nunca vai aprender tanto ou melhor.

A 27 – Acho que esse fator de amizade não tem nada a ver com o nosso aproveitamento. Por exemplo na universidade temos muito menos aulas do que aqui e provavelmente o nosso professor não vai ser nosso amigo. Por haver proximidade com a minha professora, posso ir mais motivada para as aulas, mas isso não dá ou retira maior aproveitamento.

A 26 – Acho que dizes isso porque nunca o sentiste. É mesmo complicado se a aula corre mal, vais para a próxima aula naquela expectativa.

A 27 – Mas o facto da minha professora ser minha amiga, não quer dizer que a aula corra sempre bem, nem que ela não me dê na cabeça”.

A 26 – É quase como tu vires para aulas de Português: já sabes que a professora X é como é, tu não vens com esse espírito aberto, já sabes que vais para ali aturar aquela... É verdade, não é?

A 27 – Mas estás numa escola de música. Se estivesses noutra escola atirar um curso de letras era diferente: tinhas de estudar português e pronto, aqui tens de estudar instrumento e pronto.

A 24 - Antes de vir para a Artave, a minha professora de instrumento não tinha qualquer tipo de proximidade comigo: era professor – aluno e acabou. Apesar de até ter aulas particulares com ela, portanto tinha de ir para um espaço que era dela, para a casa dela e mesmo assim, não havia nenhuma relação de proximidade, isso desmotiva um bocado, porque o professor não tenta compreender o lado do aluno porque pensando que não, tudo o que nós fazemos fora da aula de instrumento vai influenciar o desempenho no instrumento. Se o professor não tiver um bocado de compreensão desse lado, não vais ser capaz de nos apoiar.

A 26 – Não é só isso. Se vais para as aulas de instrumento e é sempre a mesma coisa, já estás a ficar chateada com a situação, já não te apetece fazer nada, não queres saber, não queres estudar. Desmotiva completamente, eu acho.

A 20 – No 8º ano mudei de professor, eu era uma criança e mudei para um professor que estava a dar aulas no seu primeiro ano. Foi um ano atribulado porque ninguém o conhecia e as primeiras aulas não pareciam aulas de instrumento porque nós entrávamos, tocávamos e ele dizia. “Tens de fazer isto e aquilo”

e não havia qualquer tipo de relação. Chegamos ao final do ano e já estávamos 45 minutos a falar e no intervalo cinco minutos a tocar, já havia umas piadas. O facto da relação ser mais de amigo para amigo do que de professor para aluno, melhora a 100% o nosso rendimento porque nos sentimos motivados.

*E - Recordando os teus professores: o que mais te marcou no prosseguimento dos teus estudos (que atitudes, que comportamentos, que palavras...). Narra um episódio, situação.*

A 20 – No final do 9º ano eu queria sair da Artave, mas passei o ano a esforçar-me e tirar boas notas na Prova Técnica e no Recital. No final do ano fizemos um almoço de contrabaixistas e fomos todos lá em cima ao Noddy [snack-bar]. Aí o meu professor já sabia que eu queria sair da escola. Quando voltávamos para a escola o meu professor estava assim mesmo... nunca vi assim o meu professor... estava mesmo mal, coitado, até tive pena dele. Depois falei com a professora X e ela disse-me que o meu professor quase tinha começado a chorar porque eu ia sair da escola. Eu refleti e disse: “Se calhar o meu professor até pensa que eu posso vir a dar alguma coisa, talvez o certo seja eu ficar aqui na escola.” Fui falar com o meu professor. Tivemos um aula a conversar: falei-lhe nos cursos que queria seguir e ele falou-me das capacidades que eu tinha e disse-me que se eu quisesse o que poderia vir a ser. Isso marcou-me de tal forma que eu ainda continuo aqui por causa desses 45 minutos que falou comigo.

A 23 - O momento que me marcou foi quando ele me mostrou que não era aquela pessoa que parecia ser, rude, que não mostrava como se sentia. Uma vez, aqui na escola, encontramos um gato pequenino e ele ficou todo entusiasmado, emocionado e comovido. Aí comecei a perceber que ele também sentia, comecei a conhecê-lo melhor, só que em certas alturas não mostrava e naquela altura mostrou. Foi uma experiência boa. Ele queria levar o gato embora, “Que gato bonito!”

A 24 - Uma experiência negativa para mudar. Uma vez, ainda com a minha antiga professora, estava tocar na aula mas estava desanimada porque as aulas não me corriam bem e a professora também não se interessava muito. Ela estava a beber o seu chá e a escrever no livro de ponto, eu estava a tocar a escala toda desafinada, a professora não olhou uma única vez para me corrigir. Eu fiz de propósito um glissando muito acentuado para ver se ela reparava, ela olhou e disse: “Está desafinado. Volta a tocar.” Fiquei mesmo muito chateada porque vi que ela não tinha interesse nenhum em mim. Achei que ela me ignorou.

A 22 – Eu nunca tive uma conversa muito profunda com o meu professor mas tive muitas conversas “pequenas”. Num certo dia, o meu professor na aula estava implicar que o meu arco tinha poucas cerdas, tinha 32 [risos], já tinha mandado o meu pai encerdar, mas naquele momento ele tinha dito que não era possível porque ele não estava em casa, estava em Lisboa nessa altura, não estava a viver comigo. Já tinha pedido há algum tempo ao meu pai mas não dava para arranjar. O professor nesse dia disse-me que eu estava prejudicar a minha a mão direita, estava a fazer demasiado esforço, por o arco estar naquele mau estado. Então ele pegou e cortou as cerdas e disse: “Não tocas mais com este arco.” O meu professor tinha razão mas era escusado fazer aquilo. Fiquei chateado com ele.

A 27 – Eu relembro o meu recital do 9º ano, porque foi um ponto de viragem na minha maneira de ver uma audição. Eu sou uma pessoa que fica muito nervosa nas audições e depois do meu recital ter corrido muito mal como correu, acho que a partir do recital e de ter entrado no Curso de Instrumentista, fui melhorando aos bocadinhos, não foi uma coisa repentina. Como não gostei como me senti no meu recital e acho que uma pessoa quando tem de tocar, tem de mostrar aquilo que vale e estar contente por fazer uma coisa que gosta, a partir daí, tentei melhorar. Com a ajuda sobretudo do meu professor de



instrumento, tentei melhorar as minhas audições, a maneira como as encarava, como me sentia e o que eu queria passar.

A 26 – Tenho muitas histórias para contar as mais marcantes foram com o professor Y. Estava na sala do 7º ano, a minha sala de instrumento, foi uma fase em que todas as aulas chorava, era frustrante. Como a A24 diz, estamos a tocar notas erradas para ver o que o professor diz mas o professor estava sentado a cortar as unhas. Outros dias dizia que era o Abel 2 [*ex-aluno com perfil de fraco aproveitamento e mau comportamento*], queixar-se à responsável de curso que me humilhava nas aulas de Apoio pedagógico. A e8 depois defendia-me. A história mais marcante que eu tenho desses tempos foi no meu 9º ano, eu estava ater aula com a pianista acompanhadora, o professor entrou e disse que estava tudo mal, tudo mal: “Não tens vergonha de trazer assim as coisas.” Comecei a chorar, normal. A pianista foi-se embora e ele disse palavões. Isso serviu para aprender. Agora consigo-me rir da situação. Se calhar não foi assim tão mau porque sei o que é um mau professor. Depois mudei de professor e a partir daí foi tudo muito diferente, tive de me adaptar a um professor que agia de diferente maneira, comecei a aprender outras coisas. As aulas eram diferentes: não era excluída, a minha professora não se sentava, pelo contrário vinha para a minha beira, corrigia-me tudo, estava sempre em contacto comigo na aula, sentia que a professora queria saber de mim, sentia que estava a evoluir, o que é muito bom.

A 28 – Uma história marcante foi quando estava no final do meu 9º ano, na outra escola profissional onde andei, ia fazer a PAP, o meu professor de instrumento tinha faltado quatro meses. Três semanas antes do meu recital, ele sentou-se e disse para eu tocar, foi para o espelho pentear-se e disse: “Para que eu estou-me a pentear.” E no ensaio geral para a prova, depois de eu tocar a primeira nota interrompeu-me e disse: “Para, não vale a pena tocares.” Acabei por fazer a prova mas...

A 25 – O momento mais marcante foi no meu recital porque eu esforcei-me muito nesse ano. Para a minha professora de instrumento foi o primeiro ano dela com algumas responsabilidades acrescidas na escola mas tentou-me ajudar ao máximo. Depois do recital eu senti que a professora não estava bem à espera daquilo, ficou surpreendida muito positivamente, a professora deu-me os parabéns e eu gostei desse momento.

*E - Que pensas ser o primeiro objetivo da escola? E os segundos?*

A 20 – Formarmo-nos enquanto alunos a cultura e artisticamente.

A 24 - Acho que o primeiro objetivo da escola é que os alunos tenham uma carreira de sucesso e guiarmos ao mais alto nível.

A 26 – Isso é tudo verdade e tudo muito bonito mas o que a escola quer é também que os alunos que saiam daqui sejam os melhores para prestígio da escola, tem interesse nisso.

A 25 – Acho que primeiro devia ser formar os alunos mais como pessoas e não apenas com o objetivo de sermos apenas músicos, porque antes de sermos músicos temos de ser pessoas “com pés e cabeça” e saber trabalhar e respeitar os outros. Depois sim é importante a música e o sucesso. Embora atualmente não seja o objetivo da escola.

A 20 – Pois este ano temos mais Salas de Estudo.

A 24 - Mas acho que isso faz de nós melhores alunos mas não melhores pessoas. Nem nos forma como cidadão nem nada do género e muitas das vezes quando é necessário protestar sobre algo, não nos é permitido e portanto não nos forma como cidadãos.

A 27 – Acho que nos forma na mesma como pessoas porque nós temos disciplinas como filosofia, psicologia, português, tudo e são disciplinas, matérias que fazem parte do ser humano e são dadas nas outras escolas quer sejam de música quer não, por isso formam-nos como pessoas. Nesta escola, penso que os professores são muito mais próximo de nós que nas outras escolas. Falamos muitas vezes com os nossos professores, orientadores de PAP, professora de filosofia, com a professora de instrumento e formamo-nos enquanto pessoa. A escola não é só o diretor e a secretaria, a escola enquanto instituição são os professores, alunos e funcionários.

A 20 – Nós ao sermos boas pessoas, isso é uma chave para atingirmos o sucesso porque ser boa pessoa não é só ser bem educada, é saber trabalhar, é fazer as coisas direitinhas, estudar o nosso instrumento e não só,. Se nós nos formarmos bem enquanto pessoas, isso é meio caminho andado para atingirmos o sucesso. Sabemos o que temos de fazer para alcançar os nossos objetivos.

*E - Que consideras mais importante na nossa escola: desenvolver mais competências ou mais ferramentas profissionais? Mais saber ser e saber estar ou saber tocar?*

A 26 – Acho que antes de uma pessoa saber tocar tem de saber ser e estar porque podemos ver um sujeito num palco a tocar muito bem e depois quando abre a boca, só diz asneiras e isso é muito mau.

A 24 - Acho que não é só isso, quando uma pessoa está a aprender, se souber estar e se tiver uma boa atitude, é capaz de reter, aprender muito melhor as coisas porque está aberta e disposta a aprender. Se isso não acontece o que vai resolver com o professor são conflitos e não técnicas para aprender, melhorar, aperfeiçoar a sua performance.

A 26 – Imaginemos um concertino que toca tudo bem, muito bem mas depois se lá fora não sabe ser ou estar depois ninguém o vai respeitar. Não se vai levantar e conseguira afinar a orquestra porque toda agente vai gozar com ele. Apesar dele tocar muito bem, não vai resultar.

*E - No modo de ensinar do professor de instrumento, sentes que se exprime a afetividade, o gostar do que o aluno faz?*

A 23 - Não é obrigatório mas dá mais interesse para as pessoas.

A 27 – Não.

A 20 – Sim. Quando mostra que gosta de alguma coisa está a mostrar afetividade.

A 27 – Afetividade também tem a ver com o interessar-se, aquilo que estávamos a dizer à bocado. É proximidade, interesse mesmo que seja para criticar. Se não gostar daquilo que fazemos mostra afetividade na mesma.

A 20 – Não vai deixar de gostar de nós só por nós tocarmos mal.

*E - Quais as características ideais do professor de instrumento para o sucesso académico e para a satisfação na aprendizagem, sucesso pessoal e profissional, dos alunos?*

A 20 – Acho que a primeira característica é ser sincero porque o professor pode dizer que nós estamos a tocar muito bem mas se for mentira está-nos a enganar e a levar por um caminho errado.

A 23 - Demonstrar interesse por nós.

A 28 – O professor deve dizer: “Vem ter comigo a esta hora, no intervalo.” Estar sempre interessado em nos querer ajudar a toda a hora.

A 20 – Pode estar a sobrecarregar o aluno.

A 28 – Mas se o aluno não quiser não vai.

A 27 – Não é preciso estar sempre em cima do aluno porque o aluno tem de ser autónomo. Concordo em parte, o professor tem de demonstrar que se interessa pelo aluno mas tem de dar espaço para o próprio aluno ter independência e autonomia. Ser preocupado mas não em demasia.

A 24 - Até para que consiga sobreviver para quando “sair do pé” do professor.

A 26 – Vai de encontro ao que à bocado dizíamos, o professor ideal é aquele que se preocupa connosco mas não de mais, não andar atrás de nós e fechar a sala para não sairmos e estudarmos. Aquele professor que tem uma relação de amizade e que conversa de outros assuntos com o aluno e mais em interação.

A 23 - Não há só uma característica: primeiro tem de compreender o aluno, como pessoa e profissionalmente como o aluno está no instrumento, depois tem de ter interesse.

A 20 – Outra característica é a simpatia. Se tivermos um professor arrogante, nós vamo-nos sentir frustrados e deprimidos, vamos para a aula com aquela sensação de. “Eu não aguento, o professor vai dizer que eu sou mau”.

A 23 - É desmotivador. Não nos faz sentir bem, é uma coisa má.

A 20 – Mas depende dos alunos. Há quem reaja bem à frustração, lá na cabeça faz lhes bem.

A 26 – Às vezes tenho a sensação que a minha professora me diz as coisas para me deixar frustrada para eu estudar mais, para me motivar a estudar mais, mas comigo não resulta porque eu saio da aula podre e apetece-me partir tudo. Se calhar para algumas pessoas resulta. O professor ideal é aquele que... estamos numa aula e puxa por nós, nos motiva com desafios.

A 20 – Eu reajo mal à frustração porque se eu sair de uma aula a achar que correu mesmo mal, não consigo depois estudar, pego no contrabaixo, toco uma nota e penso: “Isto vai ser uma porcaria, nem vale a pena estudar, só vai piorar.” O meu professor já me conhece e às vezes chega ao final da aula e digo: “Ó professor esta aula não correu nada bem.” E ele diz. “Mas estuda que vais ver para aproxima vai ser melhor e vais fazer um espetáculo na audição. Tens de estudar e de te concentrar.”

A 27 – Eu acho que depende de cada aluno. O professor deve adaptar o discurso ao aluno em questão.

A 20 – O meu professor é agora assim comigo mas no 7º ano eu não era assim, eu não estudava. No meio do ano ele passou-se, disse que ia falar com os meus pais e com a Responsável de Curso, fiquei mesmo mal depois dessa aula.

A 25 – No caso da A26, também tem a ver com o tempo que se está com o professor. O professor vai conhecendo melhor os seus alunos e vai percebendo melhor como reagir.

A 26 – Pois prova-se que o professor ideal tem de mudar o seu discurso consoante o aluno.

*E - Na escola, o que é necessário para que haja melhorias na (inter)ação professor-aluno? Enquanto alunos, o que podem fazer para passar da mudança permanente para a mudança contínua?*

A 25 – Haver mais aulas de instrumento.

A 26 – Para haver mais interação professor e aluno, se calhar devia haver mais convívios entre naipes, e dentro de cada classe, entre professor e alunos, para um ambiente mais descontraído.

A 27 – Acho que o primeiro passo que o aluno tem de dar é estudar e estudar bem, porque nós gostamos que o professor esteja interessado em nós e em nos ouvir, mas quando o professor chega à aula e vê que o aluno não estudou pensa que o aluno não se interessa.

A 22 – Talvez que o professor deixe de ter o computador ao lado. Muitas vezes ele está a preencher as nossas fichas individuais e não me dá a atenção que eu queria. Dá-me atenção depois mas ...

A 24 - Penso que deve haver o tal diálogo para o professor compreender melhor o aluno. Compreender coisas que às vezes não dá para perceber com as ações. O aluno ao verbalizar dá a conhecer a forma como pensa. Isto acontece mas não tantas vezes como o que eu gostava. Também como a A27 disse, devemos estudar para o professor manter o interesse pelo aluno.

A 23 - Primeiro devemos ter uma boa afetividade com o professor, que estar à vontade...

A 26 – Na minha sala de aula, quando temos algum problema somos sinceras e falamos. É mais fácil quando há sinceridade e o diálogo entre o professor e o aluno. Falar e não discutir ou obrigar.

Faculdade de Educação e Psicologia || Escola das Artes  
Mestrado em Ciências da Educação || Ensino Especializado da Música  
O 1 - Grelha de Observação de Aula - Ensino Individual de Instrumento Cordas

Identificação do professor (Idade, Género): AK, 28 anos, Feminino										
Identificação do aluno (Idade, Género): JC, 17 anos, Masculino										
Instrumento de Cordas (Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo): Violino										
Outros intervenientes (colega ou pianista): Não										
Observações gerais: O aluno demonstrou desânimo, a professora mostrou-se aborrecida e a aula pouco produtiva.										
Data da aula: Novembro										
Dimensões	Componentes	Categorias	Indicadores	Ins.	Suf.	Bom	MB	Não se Obs/Aplica.	Observações	
1. Ensino	1.1. Características pessoais		1.1.1. Desenvolve diferentes dimensões no ensino: pessoal e profissional. 1.1.2. Considera o seu <b>estilo pessoal</b> e o seu sistema de valores/prioridades. 1.1.3. <b>Representações e expectativas positivas</b> face ao aluno.	X				X		
	1.2. Planificação	1.2.1. Estruturação	As aprendizagens a realizar estão <b>articuladas</b> com aprendizagens anteriores. Clarifica as <b>sequências</b> de aprendizagem a desenvolver. A representação correcta da <b>finalidade/objetivos</b> das actividades a realizar pelo aluno, é assegurada pelo professor. Os conteúdos/competências a desenvolver são claramente definidos.	X						
		1.2.2. Coerência	As <b>estratégias</b> de ensino são coerentes com os conteúdos/competências. As actividades previstas situam-se nas <b>ZDP</b> do aluno.		X					Ritmo, crescendo
	1.3. Realização/gestão das actividades	1.3.1. Competências	1.3.1.1. CE - Competência epistemológica - <i>Gonçalves, p. 91</i> 1.3.1.2. CD - Competência declarativa - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole <b>descritiva</b> . 1.3.1.3. CA - Competência atributiva - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole <b>avaliativa</b> . 1.3.1.4. CDC - Competência desenhadora de contextos - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole <b>organizacional</b> e condicionais de índole <b>descritiva</b> .		X			X		
			1.3.1.5. CNCC - Competência negociadora de <b>cenários curriculares</b> - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole substantiva. Reconfigura contextos curriculares. Integra o ensino individual de instrumento no resto do currículo. 1.3.1.6. CNC - Competência negociadora de <b>climas comunicacionais</b> - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole substantiva.	X						
			1.3.1.7. CTDI - Competência em tomada de decisão durante a fase interactiva do acto educativo - O professor utiliza conhecimentos procedimentais condicionais de índole <b>avaliativa</b> .		X			X		
		1.3.2. Consciências	1.3.2.1. CDA - Consistência da acção - Para mesma situação pode haver vários comportamentos. Existe uma <b>diferenciação</b> de actividades de ensino tendo em atenção as características do aluno. Considera o género, idade, ritmo de aprendizagem do aluno. 1.3.2.2. CNA - Consistência na acção - Considera de forma sistemática a integração dos <b>contextos</b> . Conhecimento do contexto mais amplo da aprendizagem dos alunos: Controlo do estudo individual do aluno realizado em casa. 1.3.2.3. CPA - Consistência para a acção - A prática e os conhecimentos são a base de dados flexível. As tarefas a realizar pelo aluno são adequadas às suas <b>necessidades e interesses</b> .		X					Necessidades
			1.3.2.4. CEA - Consistência em acção - O professor não é um autómato, toma decisões e <b>confere significados</b> , ainda que de maneira implícita. 1.3.2.5. CPP - Conhecimento prático profissional - Experiência e formação na docência, táticas e procedimentos que o professor possui.			X			X	
			1.4.1. Existe <b>feedback</b> sobre as aprendizagens dos alunos. 1.4.2. Verifica-se a prática de <b>reforço positivo</b> das aprendizagens. 1.4.3. Prescreve <b>como</b> deve praticar. Existem momentos de <b>apoio individualizado</b> ao aluno.	X				X		
	1.4. Avaliação formativa e formadora									
2. Aprendizagem	2.1. Estilos de aprendizagem	2.1.1. Complacente	O aluno é tolerante, condescendente e trabalha de forma <b>autónoma</b> com base em instruções claras e precisas. O aluno demonstra comportamento <b>extrovertido, sério</b> . <b>Representações e expectativas positivas</b> face ao professor. As expectativas de realização dos alunos são elevadas e realistas.			X				
		2.1.2. Positivo	O aluno demonstra comportamento <b>apologetico, desapontado, frustrado</b> .				X		Frustrado	
		2.1.3. Negativo	Atitude mais participativa, empenhada e aberta a novos conhecimentos. Existe <b>excessiva</b> interação entre alunos. O professor economiza tempo.					X		
	2.2. Intervenção de outros actores	2.2.1. Pianista acompanhado	Realiza-se aprendizagem significativa através da observação do erro do outro. Diluição da intensidade do relacionamento professor/aluno.					X		
		2.2.2. Colega / Par	Preocupação com o apoio e seguimento do estudo do instrumento.					X		
	2.3. Papel dos pais	2.3.1. Monitorização	Preocupação com os resultados quantitativos.					X		
		2.3.2. Performatividade	2.4.1. Há recurso <b>sistemático</b> à autoavaliação por parte do aluno. 2.4.2. O aluno tem oportunidade de identificar os seus <b>progressos e dificuldades</b> . Aprende com próprio erro. 2.4.3. O aluno sente-se <b>motivado</b> com as práticas de avaliação realizadas. O aluno é activo e participativo. 2.4.4. Os <b>critérios</b> de avaliação foram apropriados pelos alunos.	X				X		
	2.4. Auto-avaliação				X					
	3. Comunicação	3.1. Discursos	3.1.1. Tecnista	O professor procura construir o músico como um <b>técnico especialista</b> . Importância primordial é a experiência profunda da música prática. Objectivo é construir um artista solo.				X		
			3.1.2. Musical	O professor procura construir o músico como um <b>artista, ser criativo</b> . Ênfase na relação entre o artista e a história da disciplina. Realizam-se introspecções em tradições musicais. Preocupação com a musicalidade prestando muita atenção às expressões e sentimentos humanos.					X	
3.1.3. Autonomia			O professor procura construir o músico como <b>pessoa autónoma</b> , levar à construção do próprio pensamento. Ênfase na ligação de conhecimentos gerais com específicos.					X		
3.2. Linguagem			3.2.1. O professor emprega linguagem <b>afectiva e metafórica</b> . 3.2.2. Os conteúdos/competências/actividades a desenvolver são enunciados de <b>forma correcta e mobilizadora</b> . 3.2.3. A linguagem é <b>clara</b> , fluente e audível. 3.2.4. O professor promove comportamentos de <b>cooperação</b> e entretida com o aluno. <i>Morgado - p. 42</i>	X						
			3.2.5. Promove interações e <b>trocas</b> de saberes, experiências e culturas.			X			saberes e experiências	
			3.2.6. O professor transforma a comunicação potencial/funcional em comunicação manifesta ou revelada. <i>Gonçalves - p. 52</i> O professor coordena o <b>trajecto</b> que vai da comunicação potencial (verbal e não verbal) à comunicação enquanto acto (musical).			X				
		3.3. Tipos de comunicação	3.3.1. Não verbal	3.3.1.1. A transmissão musical é efectuada <b>mais por exemplos do que por palavras</b> . O professor serve de modelo auditivo para o seu aluno.			X			igual
				3.3.1.2. O professor desenvolve uma melhor compreensão dos seus próprios problemas de comunicação interpessoal dentro da sala de aula. A <b>sensibilidade não verbal</b> dos professores está relacionada com as avaliações da eficácia pelo seu aluno.			X			
3.3.1.3. A <b>eficácia</b> da aula por parte do professor é paralela à do aluno. 3.3.1.4. Existe <b>mobilidade</b> do professor dentro da sala: proximidade com o aluno, deslocções do professor para junto do aluno. 3.3.1.5. O professor <b>olha e ouve</b> o aluno: utiliza gestos físicos, contacto frequente com olhos, variação da expressão facial e tom de voz.							X			
3.3.2. Verbal		3.3.2.1. <b>Declarativo</b> 3.3.2.2. <b>De comando</b> 3.3.2.3. <b>Com questões</b>	X				X			
4. Projectos educacionais	4.1. Competências vs ferramentas	4.1.1. Competências	O professor incentiva o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida (para a autonomia e criatividade).	X						
		4.1.2. Ferramentas	O professor incentiva o desenvolvimento de ferramentas profissionais, incluindo habilidades técnicas e musicais (fornece instruções claras e precisas).				X			
	4.2. Coaching	4.2.1. Disponível	O professor é essencialmente um recurso para o seu aluno.			X				
		4.2.2. Solidário	O aluno sente que o professor está do seu lado. A intimidação é mais prejudicial do que útil. Questiona o aluno sobre como está a correr a sua prática ou o que lhes está a causar mais dificuldades.	X						
		4.2.3. Humilde	Sentir que estão reunidos num mesmo plano, coloca o aluno mais à vontade.		X					
		4.2.4. Jogador da equipa	Professor e aluno devem discutir e concordar com alguns objectivos a atingir.	X						
		4.2.5. Visionário	O professor deve tentar perceber que tipo de potencial tem o aluno e a partir daí procurar desenvolver nele o que mais necessita.		X					
	4.3. Conceitos centrais -	4.3.1. Transacção	<b>Conjunto de etapas</b> , desde a análise do contexto (necessidades, expectativas, pedidos, obrigações) até ao contrato.		X					
		4.3.2. Negociação	<b>Conversas</b> , trocas de mensagens e deligências de professor e aluno, até chegar ao contrato. <i>Postic - p.204</i>	X						
	4.4. Tipos de projectos	4.3.3. Contrato	<b>Acordo</b> , compromisso bilateral (entre professor e aluno).					X		
4.4.1. Trabalho		O objectivo é que o aluno <b>cumpra</b> conjunto de tarefas.				X				
4.4.2. Formação		O objectivo é que o aluno se construa, <b>aprenda</b> . O objectivo é ajudar o aluno e que o aluno aprenda <b>ser solidário</b> .				X				
5. Afectividade	5.1. Intensidade de relacionamento	5.1.1. Tipos de relação	5.1.1.1. <b>Agrado</b> . 5.1.1.2. <b>Conflito</b> . 5.1.1.3. <b>Ajuda</b> . 5.1.1.4. <b>Autoridade</b> .					X		
			5.1.2. Professor				X			Zanga
			5.1.3. Aluno				X			Desanimado
			5.1.4. Proximidade							
	5.2. Identificação com o docente	5.2.1. transferência	Constitui motor na progressão do aluno e na procura da vida pessoal. Através de <b>identificações sucessivas</b> , progride e encontra a sua própria identidade.		X					
			Gesto de <b>retração</b> de forma a manter a distância que salvaguarda a autonomia do aluno. É do conflito, da necessidade de se enfrentar, de se medir consigo próprio, que o aluno investiga o ponto fraco do seu adversário para se confirmar a si próprio.					X		
			O professor <b>evita o contágio</b> / a fusão de imagem e de comportamento. O professor <b>é</b> guardião de uma certa lei, existe não para amar mas para ajudar.					X		
	5.3. Afectividade vs conhecimento	5.2.2. conflito	O professor não anula o impulso afectivo ( <b>ver o outro face a si e ver-se a si face ao outro</b> ) nem para a progressão do aluno para o <b>conhecimento</b> e apreensão do real.					X		
			O professor <b>evita o contágio</b> / a fusão de imagem e de comportamento. O professor <b>é</b> guardião de uma certa lei, existe não para amar mas para ajudar.					X		
			O professor não anula o impulso afectivo ( <b>ver o outro face a si e ver-se a si face ao outro</b> ) nem para a progressão do aluno para o <b>conhecimento</b> e apreensão do real.					X		
5.4. Mecanismos inconscientes	5.4.1. Adaptação	O aluno <b>adapta-se</b> , sente-se à altura de assumir o conflito. Aplica esquemas já experimentados.	X							
		5.4.2.1. Atribui ao aluno a função de quem está <b>condenado ao fracasso</b> (penalizações e punições repetidas), sentindo-se desculpidado, liberto da sua própria tensão. 5.4.2.2. <b>Superidentifica-se</b> com o aluno, liga-se ao síndrome que descobre no aluno, investe profundamente no aluno porque é um complemento narcista.				X				
		5.4.2.3. Exercer chantagem sobre o aluno: cria <b>sentimento de culpa</b> (o mau estado do professor deve-se ao desleixo, preguiça do aluno). O aluno não ousa tomar iniciativas e manifesta forte dependência afectiva.	X							
	5.4.2. Protecção e defesa do equilíbrio pessoal	5.4.3.1. O docente tem necessidade de preservar o seu ego (tende a preservar a sua <b>imagem</b> perante o aluno). Não tem permutas com o aluno, apenas consigo mesmo.								
		Pequenos gestos/acções do aluno tornam-se <b>ataque</b> provocado contra o docente. Procura reduzir as tensões internas mas não de forma libertadora, progressiva.					X			
		5.4.3.2. O docente recusa reagir às reflexões ou <b>críticas</b> do aluno. 5.4.3.3. O docente recusa ou faz diminuir a <b>comunicação</b> com o aluno. 5.4.3.4. O docente refugia-se na tarefa didáctica, <b>transmissão</b> de conhecimentos. 5.4.3.5. O docente emprega a <b>ironia</b> ou troca severa como protecção contra o ataque, remédio contra a sua ansiedade, o seu próprio desprezo sistemático, como máscara para não deixar transparecer os seus sentimentos. 5.4.3.6. O docente suprime o que provoca conflito pois recorre sistematicamente ao ideal como fonte de referência (recusa-se em dar tudo, para se proteger contra a angústia de ser devorado) - processo de <b>anulação</b> .					X			

Faculdade de Educação e Psicologia    Escola das Artes												
Mestrado em Ciências da Educação    Ensino Especializado da Música												
O 2 - Grelha de Observação de Aula - Ensino Individual de Instrumento Cordas												
Identificação do professor (Idade, Género): JR, 28 anos, Masculino												
Identificação do aluno (Idade, Género): A S G, 14 anos, Feminino												
Instrumento de Cordas (Violino, Viola, Violoncelo; Contrabaixo): Violino												
Outros intervenientes (colega ou pianista): Não												
Observações gerais: Aluna muito participativa e boa interacção da aluna para o professor. Existe certa dinâmica de poder do professor sobre a aluna. Existe proximidade e ligação afectiva.												
Data da aula: 21 de Novembro												
Dimensões	Componentes	Categorias	Indicadores	Ins.	Suf.	Bom	MB	Não se Obs/Aplica.	Observações			
1. Ensino	1.1. Características pessoais		1.1.1. Desenvolve diferentes dimensões no ensino: pessoal e profissional. 1.1.2. Considera o seu estilo pessoal e o seu sistema de valores/prioridades. 1.1.3. Representações e expectativas positivas face ao aluno.	X				X				
	1.2. Planificação	1.2.1. Estruturação	As aprendizagens a realizar estão articuladas com aprendizagens anteriores. Clarifica as sequências de aprendizagem a desenvolver. A representação correcta da finalidade/objectivos das actividades a realizar pelo aluno, é assegurada pelo professor. Os conteúdos/competências a desenvolver são claramente definidos.			X						
		1.2.2. Coerência	As estratégias de ensino são coerentes com os conteúdos/competências. As actividades previstas situam-se nas ZDP do aluno.			X						
	1.3. Realização/gestão das actividades	1.3.1. Competências	1.3.1.1. CE - Competência epistemológica - Gonçalves, p.91 1.3.1.2. CD - Competência declarativa - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole descritiva. 1.3.1.3. CA - Competência atributiva - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole avaliativa. 1.3.1.4. CDC - Competência desenhadora de contextos - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole organizacional e condicionais de índole descritiva. 1.3.1.5. CNCC - Competência negociadora de cenários curriculares - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole substantiva. Reconfigura contextos curriculares. Integra o ensino individual de instrumento no resto do currículo. 1.3.1.6. CNC - Competência negociadora de climas comunicacionais - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole substantiva. 1.3.1.7. CTDI - Competência em tomada de decisão durante a fase interactiva do acto educativo - O professor utiliza conhecimentos procedimentais condicionais de índole avaliativa.	X				X				
			1.3.2.1. CDA - Consciência da acção - Para mesma situação pode haver vários comportamentos. Existe uma diferenciação de actividades de ensino tendo em atenção as características do aluno. Considera o género, idade, ritmo de aprendizagem do aluno. 1.3.2.2. CNA - Consciência na acção - Considera de forma sistemática a integração dos contextos. Conhecimento do contexto mais amplo da aprendizagem dos alunos: Controlo do estudo individual do aluno realizado em casa. 1.3.2.3. CPA - Consciência para a acção - A prática e os conhecimentos são a base de dados flexível. 1.3.2.4. CEA - Consciência em acção - O professor não é um autómato, toma decisões e confere significados, ainda que de maneira implícita. 1.3.2.5. CPP - Conhecimento prático profissional - Experiência e formação na docência, táticas e procedimentos que o professor possui.			X						
			1.3.2. Consciências	1.3.2.1. CDA - Consciência da acção - Para mesma situação pode haver vários comportamentos. Existe uma diferenciação de actividades de ensino tendo em atenção as características do aluno. Considera o género, idade, ritmo de aprendizagem do aluno. 1.3.2.2. CNA - Consciência na acção - Considera de forma sistemática a integração dos contextos. Conhecimento do contexto mais amplo da aprendizagem dos alunos: Controlo do estudo individual do aluno realizado em casa. 1.3.2.3. CPA - Consciência para a acção - A prática e os conhecimentos são a base de dados flexível. 1.3.2.4. CEA - Consciência em acção - O professor não é um autómato, toma decisões e confere significados, ainda que de maneira implícita. 1.3.2.5. CPP - Conhecimento prático profissional - Experiência e formação na docência, táticas e procedimentos que o professor possui.		X				Importância das escalas		
			1.4. Avaliação formativa e formadora	1.4.1. Existe feedback sobre as aprendizagens dos alunos. 1.4.2. Verifica-se a prática de reforço positivo das aprendizagens. 1.4.3. Prescreve como deve praticar. Existem momentos de apoio individualizado ao aluno.		X			X			
			2.1. Estilos de aprendizagem	2.1.1. Complacente 2.1.2. Positivo 2.1.3. Negativo	O aluno é tolerante, condescendente e trabalha de forma autónoma com base em instruções claras e precisas. O aluno demonstra comportamento extrovertido, sério. Representações e expectativas positivas face ao professor. As expectativas de realização dos alunos são elevadas e realistas. O aluno demonstra comportamento apologetico, desapontado, frustrado.				X			
				2.2. Intervenção de outros actores	2.2.1. Pianista acompanhada 2.2.2. Colega / Par	Atitude mais participativa, empenhada e aberta a novos conhecimentos. Existe escassa interacção entre alunos. O professor economiza tempo. Realiza-se aprendizagem significativa através da observação do erro do outro. Diluição da intensidade do relacionamento professor/aluno.					X	
	2.3. Papel dos pais	2.3.1. Monitorização 2.3.2. Performatividade	Preocupação com o apoio e seguimento do estudo do instrumento. Preocupação com os resultados quantitativos.					X				
2.4. Auto-avaliação		2.4.1. Há recurso sistemático à autoavaliação por parte do aluno. 2.4.2. O aluno tem oportunidade de identificar os seus progressos e dificuldades. Aprende com próprio erro. 2.4.3. O aluno sente-se motivado com as práticas de avaliação realizadas. O aluno é activo e participativo. 2.4.4. Os critérios de avaliação foram apropriados pelos alunos.	X			X						
2. Aprendizagem	2.1. Estilos de aprendizagem	2.1.1. Complacente 2.1.2. Positivo 2.1.3. Negativo	O aluno é tolerante, condescendente e trabalha de forma autónoma com base em instruções claras e precisas. O aluno demonstra comportamento extrovertido, sério. Representações e expectativas positivas face ao professor. As expectativas de realização dos alunos são elevadas e realistas. O aluno demonstra comportamento apologetico, desapontado, frustrado.				X					
		2.2. Intervenção de outros actores	2.2.1. Pianista acompanhada 2.2.2. Colega / Par	Atitude mais participativa, empenhada e aberta a novos conhecimentos. Existe escassa interacção entre alunos. O professor economiza tempo. Realiza-se aprendizagem significativa através da observação do erro do outro. Diluição da intensidade do relacionamento professor/aluno.					X			
		2.3. Papel dos pais	2.3.1. Monitorização 2.3.2. Performatividade	Preocupação com o apoio e seguimento do estudo do instrumento. Preocupação com os resultados quantitativos.					X			
	2.4. Auto-avaliação	2.4.1. Há recurso sistemático à autoavaliação por parte do aluno. 2.4.2. O aluno tem oportunidade de identificar os seus progressos e dificuldades. Aprende com próprio erro. 2.4.3. O aluno sente-se motivado com as práticas de avaliação realizadas. O aluno é activo e participativo. 2.4.4. Os critérios de avaliação foram apropriados pelos alunos.	X			X						
		3.1. Discursos	3.1.1. Tecnista 3.1.2. Musical 3.1.3. Autonomia	O professor procura construir o músico como um técnico especialista. Importância primordial é a experiência profunda da música prática. Objectivo é construir um artista solo. O professor procura construir o músico como um artista, ser criativo. Ênfase na relação entre o artista e a história da disciplina. Realizam-se introspecções em tradições musicais. Preocupação com a musicalidade prestando muita atenção às expressões e sentimentos humanos. O professor procura construir o músico como pessoa autónoma, levar à construção do próprio pensamento. Ênfase na ligação de conhecimentos gerais com específicos.				X				
	3.2. Linguagem		3.2.1. O professor emprega linguagem afectiva e metáforas. 3.2.2. Os conteúdos/competências/actividades a desenvolver são enunciados de forma correcta e mobilizadora. 3.2.3. A linguagem é clara, fluente e audível. 3.2.4. O professor promove comportamentos de cooperação e entrelajada com o aluno. Morgado - p.42 3.2.5. Promove interações e trocas de saberes, experiências e culturas. 3.2.6. O professor transforma a comunicação potencial/funcional em comunicação manifesta ou revelada. Gonçalves - p.52	X			X					
			3.3. Tipos de comunicação	3.3.1. Não verbal 3.3.2. Verbal	O professor coordena o trajeto que vai da comunicação potencial (verbal e não verbal) à comunicação enquanto acto (musical). 3.3.1.1. A transmissão musical é efectuada mais por exemplos do que por palavras. O professor serve de modelo auditivo para o seu aluno. 3.3.1.2. O professor desenvolve uma melhor compreensão dos seus próprios problemas de comunicação interpessoal dentro da sala de aula. A sensibilidade não verbal dos professores está relacionada com as avaliações da eficácia pelo seu aluno. 3.3.1.3. A eficácia da aula por parte do professor é paralela à do aluno. 3.3.1.4. Existe mobilidade do professor dentro da sala: proximidade com o aluno, deslocações do professor para junto do aluno, 3.3.1.5. O professor olha e ouve o aluno: utiliza gestos físicos, contacto frequente com olhos, variação da expressão facial e tom de voz. 3.3.2.1. Declarativo 3.3.2.2. De comando 3.3.2.3. Com questões				X			igual
		3. Comunicação		3.1. Discursos	3.1.1. Tecnista 3.1.2. Musical 3.1.3. Autonomia	O professor procura construir o músico como um técnico especialista. Importância primordial é a experiência profunda da música prática. Objectivo é construir um artista solo. O professor procura construir o músico como um artista, ser criativo. Ênfase na relação entre o artista e a história da disciplina. Realizam-se introspecções em tradições musicais. Preocupação com a musicalidade prestando muita atenção às expressões e sentimentos humanos. O professor procura construir o músico como pessoa autónoma, levar à construção do próprio pensamento. Ênfase na ligação de conhecimentos gerais com específicos.				X		
	3.2. Linguagem				3.2.1. O professor emprega linguagem afectiva e metáforas. 3.2.2. Os conteúdos/competências/actividades a desenvolver são enunciados de forma correcta e mobilizadora. 3.2.3. A linguagem é clara, fluente e audível. 3.2.4. O professor promove comportamentos de cooperação e entrelajada com o aluno. Morgado - p.42 3.2.5. Promove interações e trocas de saberes, experiências e culturas. 3.2.6. O professor transforma a comunicação potencial/funcional em comunicação manifesta ou revelada. Gonçalves - p.52	X			X			saberes e experiências
			3.3. Tipos de comunicação		3.3.1. Não verbal 3.3.2. Verbal	O professor coordena o trajeto que vai da comunicação potencial (verbal e não verbal) à comunicação enquanto acto (musical). 3.3.1.1. A transmissão musical é efectuada mais por exemplos do que por palavras. O professor serve de modelo auditivo para o seu aluno. 3.3.1.2. O professor desenvolve uma melhor compreensão dos seus próprios problemas de comunicação interpessoal dentro da sala de aula. A sensibilidade não verbal dos professores está relacionada com as avaliações da eficácia pelo seu aluno. 3.3.1.3. A eficácia da aula por parte do professor é paralela à do aluno. 3.3.1.4. Existe mobilidade do professor dentro da sala: proximidade com o aluno, deslocações do professor para junto do aluno, 3.3.1.5. O professor olha e ouve o aluno: utiliza gestos físicos, contacto frequente com olhos, variação da expressão facial e tom de voz. 3.3.2.1. Declarativo 3.3.2.2. De comando 3.3.2.3. Com questões				X		
4. Projectos educacionais				4.1. Competências vs ferramentas	4.1.1. Competências 4.1.2. Ferramentas	O professor incentiva o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida (para a autonomia e criatividade). O professor incentiva o desenvolvimento de ferramentas profissionais, incluindo habilidades técnicas e musicais (fornece instruções claras e precisas).	X					
	4.2. Coaching				4.2.1. Disponível 4.2.2. Solidário 4.2.3. Humilde 4.2.4. Jogador da equipa 4.2.5. Visionário	O professor é essencialmente um recurso para o seu aluno. O aluno sente que o professor está do seu lado. A intimidação é mais prejudicial do que útil. Questiona o aluno sobre como está a correr a sua prática ou o que lhes está a causar mais dificuldades, Sentir que estão reunidos num mesmo plano, coloca o aluno mais à vontade. Professor e aluno devem discutir e concordar com alguns objectivos a atingir. O professor deve tentar perceber que tipo de potencial tem o aluno e a partir daí procurar desenvolver nele o que mais necessita.				X		
			4.3. Conceitos centrais -		4.3.1. Transacção 4.3.2. Negociação 4.3.3. Contrato	Conjunto de etapas, desde a análise do contexto (necessidades, expectativas, pedidos, obrigações) até ao contrato. Conversas, trocas de mensagens e deligências de professor e aluno, até chegar ao contrato. Postic - p.204 Acordo, compromisso bilateral (entre professor e aluno).				X		
				4.4. Tipos de projectos	4.4.1. Trabalho 4.4.2. Formação 4.4.3. Cooperação	O objectivo é que o aluno cumpra conjunto de tarefas. O objectivo é que o aluno se construa, aprenda. O objectivo é ajudar o aluno e que o aluno aprenda ser solidário.				X		
	5. Afectividade				5.1. Intensidade de relacionamento	5.1.1. Tipos de relação 5.1.2. Professor 5.1.3. Aluno 5.1.4. Proximidade	5.1.1.1. Agrado. 5.1.1.2. Conflito. 5.1.1.3. Ajuda. 5.1.1.4. Autoridade. O professor exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...) O aluno exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...) Constitui uma mais valia para construção de aprendizagens.				X	
			5.2. Identificação com o docente			5.2.1. transferência 5.2.2. conflito 5.2.3. mediação	Constitui motor na progressão do aluno e na procura da vida pessoal. Através de identificações sucessivas, progride e encontra a sua própria identidade. Gesto de retracção de forma a manter a distância que salvaguarda a autonomia do aluno. É do conflito, da necessidade de se enfrentar, de se medir consigo próprio, que o aluno investiga o ponto fraco do seu adversário para se confirmar a si próprio. O professor evita o contágio / a fusão de imagem e de comportamento. O professor é guardião de uma certa lei, existe não para amar mas para ajudar.				X	
				5.3. Afectividade vs conhecimento		5.3.1. mediação 5.3.2. cooperação 5.3.3. comunicação	O professor não anula o impulso afectivo (ver o outro face a si e ver-se a si face ao outro) nem pára a progressão do aluno para o conhecimento e apreensão do real. O docente adapta-se, sente-se à altura de assumir o conflito. Aplica esquemas já experimentados.				X	
		5.4. Mecanismos inconscientes			5.4.1. Adaptação 5.4.2. Compensação para as tensões interiores do professor 5.4.3. Protecção e defesa do equilíbrio pessoal	5.4.2.1. Atribui ao aluno a função de quem está condenado ao fracasso (penalizações e punições repetidas), sentindo-se desculpabilizado, liberto da sua própria tensão. 5.4.2.2. Superidentifica-se com o aluno, liga-se ao síndrome que descobre no aluno, investe profundamente no aluno porque é um complemento narcisista. 5.4.2.3. Exerce chantagem sobre o aluno: cria sentimento de culpa (o mau estado do professor deve-se ao desleixo, preguiça do aluno). O aluno não ousa tomar iniciativas e manifesta forte dependência afectiva. 5.4.3.1. O docente tem necessidade de preservar o seu ego (tende a preservar a sua imagem perante o aluno). Não tem permutas com o aluno, apenas consigo mesmo. Pequenos gestos/acções do aluno tornam-se ataque provocado contra o docente. Procura reduzir as tensões internas mas não de forma libertadora, progressiva. 5.4.3.2. O docente recusa reagir às reflexões ou críticas do aluno. 5.4.3.3. O docente recusa ou faz diminuir a comunicação com aluno. 5.4.3.4. O docente refugia-se na tarefa didáctica, transmissão de conhecimentos. 5.4.3.5. O docente emprega a ironia ou troça severa como protecção contra o ataque, remédio contra a sua ansiedade, o seu próprio desprezo sistemático, como máscara para não deixar transparecer os seus sentimentos. 5.4.3.6. O docente suprime o que provoca conflito pois recorre sistematicamente ao ideal como fonte de referência (recusa-se em dar tudo, para se proteger contra a angústia de ser devorado) - processo de anulação.				X		
			5.4. Mecanismos inconscientes		5.4.1. Adaptação 5.4.2. Compensação para as tensões interiores do professor 5.4.3. Protecção e defesa do equilíbrio pessoal	5.4.2.1. Atribui ao aluno a função de quem está condenado ao fracasso (penalizações e punições repetidas), sentindo-se desculpabilizado, liberto da sua própria tensão. 5.4.2.2. Superidentifica-se com o aluno, liga-se ao síndrome que descobre no aluno, investe profundamente no aluno porque é um complemento narcisista. 5.4.2.3. Exerce chantagem sobre o aluno: cria sentimento de culpa (o mau estado do professor deve-se ao desleixo, preguiça do aluno). O aluno não ousa tomar iniciativas e manifesta forte dependência afectiva. 5.4.3.1. O docente tem necessidade de preservar o seu ego (tende a preservar a sua imagem perante o aluno). Não tem permutas com o aluno, apenas consigo mesmo. Pequenos gestos/acções do aluno tornam-se ataque provocado contra o docente. Procura reduzir as tensões internas mas não de forma libertadora, progressiva. 5.4.3.2. O docente recusa reagir às reflexões ou críticas do aluno. 5.4.3.3. O docente recusa ou faz diminuir a comunicação com aluno. 5.4.3.4. O docente refugia-se na tarefa didáctica, transmissão de conhecimentos. 5.4.3.5. O docente emprega a ironia ou troça severa como protecção contra o ataque, remédio contra a sua ansiedade, o seu próprio desprezo sistemático, como máscara para não deixar transparecer os seus sentimentos. 5.4.3.6. O docente suprime o que provoca conflito pois recorre sistematicamente ao ideal como fonte de referência (recusa-se em dar tudo, para se proteger contra a angústia de ser devorado) - processo de anulação.				X		
				5.4. Mecanismos inconscientes	5.4.1. Adaptação 5.4.2. Compensação para as tensões interiores do professor 5.4.3. Protecção e defesa do equilíbrio pessoal	5.4.2.1. Atribui ao aluno a função de quem está condenado ao fracasso (penalizações e punições repetidas), sentindo-se desculpabilizado, liberto da sua própria tensão. 5.4.2.2. Superidentifica-se com o aluno, liga-se ao síndrome que descobre no aluno, investe profundamente no aluno porque é um complemento narcisista. 5.4.2.3. Exerce chantagem sobre o aluno: cria sentimento de culpa (o mau estado do professor deve-se ao desleixo, preguiça do aluno). O aluno não ousa tomar iniciativas e manifesta forte dependência afectiva. 5.4.3.1. O docente tem necessidade de preservar o seu ego (tende a preservar a sua imagem perante o aluno). Não tem permutas com o aluno, apenas consigo mesmo. Pequenos gestos/acções do aluno tornam-se ataque provocado contra o docente. Procura reduzir as tensões internas mas não de forma libertadora, progressiva. 5.4.3.2. O docente recusa reagir às reflexões ou críticas do aluno. 5.4.3.3. O docente recusa ou faz diminuir a comunicação com aluno. 5.4.3.4. O docente refugia-se na tarefa didáctica, transmissão de conhecimentos. 5.4.3.5. O docente emprega a ironia ou troça severa como protecção contra o ataque, remédio contra a sua ansiedade, o seu próprio desprezo sistemático, como máscara para não deixar transparecer os seus sentimentos. 5.4.3.6. O docente suprime o que provoca conflito pois recorre sistematicamente ao ideal como fonte de referência (recusa-se em dar tudo, para se proteger contra a angústia de ser devorado) - processo de anulação.				X		

Faculdade de Educação e Psicologia    Escola das Artes									
Mestrado em Ciências da Educação    Ensino Especializado da Música									
O 3 - Grelha de Observação de Aula - Ensino Individual de Instrumento Cordas									
Identificação do professor (Idade, Género): JM, 56 anos, Masculino									
Identificação do aluno (Idade, Género): TS, 17 anos, Feminino									
Instrumento de Cordas (Violino, Viola, Violoncelo; Contrabaixo): Violoncelo									
Outros intervenientes (colega ou pianista): Não									
Observações gerais: Próximo da aluna, equilibrado, expectativas positivas, metáforas e exemplos da vida prática, clima de negociação muito acentuado. Está do/ao lado da aluna. A aluna interage bastante.									
Data da aula: 24 de Novembro									
Dimensões	Componentes	Categorias	Indicadores	Ins.	Suf.	Bom	MB	Não se Obs/Aplica.	Observações
Ensino	1.1. Características pessoais		1.1.1. Desenvolve <b>diferentes dimensões</b> no ensino: pessoal e profissional.			X			"Gostas de tocar nas audições?"
			1.1.2. Considera o seu <b>estilo pessoal</b> e o seu sistema de valores/prioridades.				X		Perguntas acerca do compositor, da obra, da forma da obra...
			1.1.3. <b>Representações e expectativas positivas</b> face ao aluno.				X		
	1.2. Planificação	1.2.1. Estruturação	As aprendizagens a realizar estão <b>articuladas</b> com aprendizagens anteriores. Clarifica as <b>sequências</b> de aprendizagem a desenvolver. A representação correcta da <b>finalidade/objectivos</b> das actividades a realizar pelo aluno, é assegurada pelo professor. Os conteúdos/competências a desenvolver são claramente definidos.				X		"Então a conclusão foi...."
		1.2.2. Coerência	As <b>estratégias</b> de ensino são coerentes com os conteúdos/competências. As actividades previstas situam-se nas <b>ZDP</b> do aluno.				X		
	1.3. Realização/gestão das actividades	1.3.1. Competências	1.3.1.1. CE - Competência epistemológica - <i>Gonçalves, p.91</i>		X				
			1.3.1.2. CD - Competência declarativa - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole <b>descritiva</b> .				X		
			1.3.1.3. CA - Competência atributiva - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole <b>avaliativa</b> .				X		
			1.3.1.4. CDC - Competência desenhadora de contextos - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole <b>organizacional</b> e condicionais de índole <b>descritiva</b> .				X		
									Faz contas de matemática. Preocupa-se acerca do estudo das outras disciplinas.
			1.3.1.5. CNCC - Competência negociadora de <b>cenários curriculares</b> - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole substantiva. Reconfigura contextos curriculares. Integra o ensino individual de instrumento no resto do currículo.		X				
			1.3.1.6. CNC - Competência negociadora de <b>climas comunicacionais</b> - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole substantiva.				X		
			1.3.1.7. CTDI - Competência em tomada de decisão durante a fase interactiva do acto educativo - O professor utiliza conhecimentos procedimentais condicionais de índole <b>avaliativa</b> .				X		
		1.3.2. Consciências	1.3.2.1. CDA - Consciência da acção - Para mesma situação pode haver vários comportamentos. Existe uma <b>diferenciação</b> de actividades de ensino tendo em atenção as características do aluno. Considera o género, idade, ritmo de aprendizagem do aluno.				X		
			1.3.2.2. CNA - Consciência na acção - Considera de forma sistemática a integração dos <b>contextos</b> . Conhecimento do contexto mais amplo da aprendizagem dos alunos: Controlo do estudo individual do aluno realizado em casa.				X		Dá indicações de como estudar as escalas em casa.
									Necessidades: mudanças de posição e afinação do instrumento.
			1.3.2.3. CPA - Consciência para a acção - A prática e os conhecimentos são a base de dados flexível. As tarefas a realizar pelo aluno são adequadas às suas <b>necessidades e interesses</b> .			X			
			1.3.2.4. CEA - Consciência em acção - O professor não é um autómato, toma decisões e <b>confere significados</b> , ainda que de maneira implícita.				X		
			1.3.2.5. CPP - Conhecimento prático profissional - Experiência e formação na docência, táticas e procedimentos que o professor possui.			X			
	1.4. Avaliação formativa e formadora		1.4.1. Existe <b>feedback</b> sobre as aprendizagens dos alunos.				X		
			1.4.2. Verifica-se a prática de <b>reforço positivo</b> das aprendizagens.				X		
			1.4.3. Prescreve <b>como</b> deve praticar. Existem momentos de <b>apoio individualizado</b> ao aluno.				X		MUITO
	Aprendizagem	2.1. Estilos de aprendizagem	2.1.1. Complacente	O aluno é tolerante, condescendente e trabalha de forma <b>autónoma</b> com base em instruções claras e precisas.			X		
			O aluno demosnra comportamento <b>extrovertido, sério. Representações e expectativas positivas</b> face ao professor.						"Eu tenho um pouco de dificuldade em afinar (exercícios de polegar)" "Não sei se vou conseguir preparar para a audição."
2.1.2. Positivo			As expectativas de realização dos alunos são elevadas e realistas.				X		
		2.1.3. Negativo	O aluno demosnra comportamento <b>apoloético, desapontado, frustrado</b> .					X	
2.2. Intervenção de outros actores		2.2.1. Pianista acompanhado	Atitude mais participativa, empenhada e aberta a novos conhecimentos.					X	
			Existe <b>escassa interação</b> entre alunos.					X	
			O professor economiza tempo.					X	
		2.2.2. Colega / Par	Realiza-se aprendizagem significativa através da observação do erro do outro.					X	
			Diluição da intensidade do relacionamento professor/aluno.					X	
2.3. Papel dos pais		2.3.1. Monitorização	Preocupação com o apoio e seguimento do estudo do instrumento.					X	
		2.3.2. Performatividade	Preocupação com os resultados quantitativos.					X	
2.4. Auto-avaliação		2.4.1. Há recurso <b>sistemático</b> à autoavaliação por parte do aluno.		X					
		2.4.2. O aluno tem oportunidade de identificar os seus <b>progressos e dificuldades</b> . Aprende com próprio erro.			X				
		2.4.3. O aluno sente-se <b>motivado</b> com as práticas de avaliação realizadas. O aluno é activo e participativo.				X			
		2.4.4. Os <b>critérios</b> de avaliação foram apropriados pelos alunos.				X			

Comunicação	3.1. Discursos	3.1.1. Tecnista	O professor procura construir o músico como um <b>técnico especilaista</b> . Importância primordial é a experiência profunda da música prática. Objectivo é construir um artista solo.				X				
		3.1.2. Musical	O professor procura construir o músico como um <b>artista, ser criativo</b> . Ênfase na relação entre o artista e a história da disciplina. Realizam-se introspecções em tradições musicais. Preocupação com a musicalidade prestando muita atenção às expressões e sentimentos humanos.					X			
		3.1.3. Autonomia	O professor procura construir o músico como <b>pessoa autónoma</b> , levar à construção do próprio pensamento. Ênfase na ligação de conhecimentos gerais com específicos.				X				
	3.2. Linguagem		3.2.1. O professor emprega linguagem <b>afectiva e metáforas</b> .			X					
			3.2.2. Os conteúdos/competências/actividades a desenvolver são enunciados de <b>forma correcta e mobilizadora</b> .				X				
			3.2.3. A linguagem é <b>clara</b> , fluente e audível.			X					
			3.2.4. O professor promove comportamentos de <b>cooperação</b> e entreaajuda com o aluno. <i>Morgado - p.42</i>				X				
			3.2.5. Promove interações e <b>trocas</b> de saberes, experiências e culturas.				X			O Professor fala de violoncelista francês, que ouviu ao vivo e tinha muita força no dedo mindinho: partiu um torrão de açúcar com dedo mindinho..	
			3.2.6. O professor transforma a comunicação potencial/funcional em comunicação manifesta ou revelada. <i>Gonçalves - p.52</i> O professor coordena o <b>trajecto</b> que vai da comunicação potencial (verbal e não verbal) à <b>comunicação</b> enquanto acto (musical).				X				
		3.3. Tipos de comunicação	3.3.1. Não verbal	3.3.1.1. A transmissão musical é efectuada <b>mais por exemplos do que por palavras</b> . O professor serve de modelo auditivo para o seu aluno.	X						Mais palavras que exemplos.
				3.3.1.2. O professor desenvolve uma melhor compreensão dos seus próprios problemas de comunicação interpessoal dentro da sala de aula. A <b>sensibilidade não verbal</b> dos professores está relacionada com as avaliações da eficácia pelo seu aluno.					X		
				3.3.1.3. A <b>eficácia</b> da aula por parte do professor é paralela à do aluno.				X			
	3.3.1.4. Existe <b>mobilidade</b> do professor dentro da sala: proximidade com o aluno, deslocações do professor para junto do aluno,							X			
	3.3.1.5. O professor <b>olha e ouve</b> o aluno: utiliza gestos físicos, contacto frequente com olhos, variação da expressão facial e tom de voz.							X			
	3.3.2. Verbal	3.3.2.1. <b>Declarativo</b>					X				
		3.3.2.2. <b>De comando</b>		X							
		3.3.2.3. <b>Com questões</b>					X			"O que estudaste neste estudo?"	
Projectos educacionais	4.1. Competências vs ferramentas	4.1.1. Competências	O professor incentiva o desenvolvimento de <b>competências de aprendizagem ao longo da vida (para a autonomia e criatividade)</b> .		X						
		4.1.2. Ferramentas	O professor incentiva o desenvolvimento de ferramentas profissionais, incluindo habilidades técnicas e musicais (fornece instruções claras e precisas).					X			
	4.2. Coaching	4.2.1. Disponível	O professor é essencialmente um recurso para o seu aluno.					X			
		4.2.2. Solidário	O aluno sente que o professor está do seu lado. A intimidação é mais prejudicial do que útil. Questiona o aluno sobre como está a correr a sua prática ou o que lhes está a causar mais dificuldades,					X			
		4.2.3. Humilde	Sentir que estão reunidos num mesmo plano, coloca o aluno mais à vontade.					X			
		4.2.4. Jogador da equipa	Professor e aluno devem discutir e concordar com alguns objectivos a atingir.			X					
		4.2.5. Visionário	O professor deve tentar perceber que tipo de potencial tem o aluno e a partir daí procurar desenvolver nele o que mais necessita.					X			
	4.3. Conceitos centrais -	4.3.1. Transacção	<b>Conjunto de etapas</b> , desde a análise do contexto (necessidades, expectativas, pedidos, obrigações) até ao contrato.					X			
		4.3.2. Negociação	<b>Conversas</b> , trocas de mensagens e deligências de professor e aluno, até chegar ao contrato. <i>Postic - p.204</i>							Escolhe o estudo que gostas mais de entre os dois". Acordo sobre o que vão ver na aula.	
		4.3.3. Contrato	<b>Acordo</b> , compromisso bilateral (entre professor e aluno).					X			
	4.4. Tipos de projectos	4.4.1. Trabalho	O objectivo é que o aluno <b>cumpra</b> conjunto de tarefas.					X			
		4.4.2. Formação	O objectivo é que o aluno se construa, <b>aprenda</b> .					X			
		4.4.3. Cooperação	O objectivo é ajudar o aluno e que o aluno aprenda <b>ser solidário</b> .					X		Coopere com professor.	
	5. Afectividade	5.1. Intensidade de relacionamento	5.1.1. Tipos de relação	5.1.1.1. <b>Agrado</b> .						X	
5.1.1.2. <b>Conflito</b> .							X				
5.1.1.3. <b>Ajuda</b> .									X		
5.1.1.4. <b>Autoridade</b> .					X						
5.1.2. Professor			O professor exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...)					X		Confiança.	
5.2. Identificação com o docente		5.1.3. Aluno	O aluno exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...)					X		Alegria.	
		5.1.4. Proximidade	Constitui uma mais valia para construção de aprendizagens.					X			
		5.2.1. transferência	Constitui motor na progressão do aluno e na procura da vida pessoal. Através de <b>identificações sucessivas</b> , progride e encontra a sua própria identidade.						X		
			Gesto de <b>retracção</b> de forma a manter a distância que salvaguarda a autonomia do aluno. É do conflito, da necessidade de se enfrentar, de se medir consigo próprio, que o aluno investiga o ponto fraco do seu adversário para se confirmar a si próprio.						X		
			5.2.2. conflito	O professor <b>evita o contágio</b> / a fusão de imagem e de comportamento. O professor é guardião de uma certa lei, existe não para amar mas para ajudar.						X	
5.3. Afectividade vs conhecimento		O professor não anula o impulso afectivo ( <b>ver o outro face a si e ver-se a si face ao outro</b> ) nem pára a progressão do aluno para o <b>conhecimento</b> e apreensão do real.						X			
		5.4.1. <b>Adaptação</b>	O docente <b>adapta-se</b> , sente-se à altura de assumir o conflito. Aplica esquemas já experimentados.					X			
		5.4.2. <b>Compensação</b> para as tensões interiores do professor	5.4.2.1. Atribui ao aluno a função de quem está <b>condenado ao fracasso</b> (penalizações e punições repetidas), sentindo-se desculpabilizado, liberto da sua própria tensão.						X		
			5.4.2.2. <b>Superidentifica-se</b> com o aluno, liga-se ao síndrome que descobre no aluno, investe profundamente no aluno porque é um complemento narcisista.						X		
			5.4.2.3. Exerce chantagem sobre o aluno: cria <b>sentimento de culpa</b> (o mau estado do professor deve-se ao desleixo, preguiça do aluno). O aluno não ousa tomar iniciativas e manifesta forte dependência afectiva.						X		
			5.4.3.1. O docente tem necessidade de preservar o seu ego (tende a preservar a sua <b>imagem</b> perante o aluno). Não tem permutas com o aluno, apenas consigo mesmo. Pequenos gestos/acções do aluno tornam-se <b>ataque</b> provocado contra o docente. Procura reduzir as tensões internas mas não de forma libertadora, progressiva.						X		
		5.4.3. <b>Protecção e defesa</b> do equilíbrio pessoal	5.4.3.2. O docente recusa reagir às reflexões ou <b>críticas</b> do aluno.						X		
			5.4.3.3. O docente recusa ou faz diminuir a <b>comunicação</b> com aluno.						X		
	5.4.3.4. O docente refugia-se na tarefa didáctica, <b>transmissão</b> de conhecimentos.							X			
	5.4.3.5. O docente emprega a <b>ironia</b> ou troca severa como protecção contra o ataque, remédio contra a sua ansiedade, o seu próprio desprezo sistemático, como máscara para não deixar transparecer os seus sentimentos.							X			
	5.4.3.6. O docente suprime o que provoca conflito pois recorre sistematicamente ao ideal como fonte de referência (recusa-se em dar tudo, para se proteger contra a angústia de ser devorado) - processo de <b>anulação</b> .							X			
									X		



Faculdade de Educação e Psicologia    Escola das Artes										
Mestrado em Ciências da Educação    Ensino Especializado da Música										
O 4 - Grelha de Observação de Aula - Ensino Individual de Instrumento Cordas										
Identificação do professor (Idade, Género): NM, 28 anos, Masculino										
Identificação do aluno (Idade, Género): CS, 12 anos, Feminino										
Instrumento de Cordas (Violino, Viola, Violoncelo; Contrabaixo): Violino										
Outros intervenientes (colega ou pianista): Não										
Observações gerais: Próximo da aluna, equilibrado, expectativas positivas, metáforas e exemplos da vida prática, dinâmica de poder mas sem imposição, sempre com justificação das metas a atingir. Está do/ao lado do aluno.										
Data da aula: 10 de Novembro										
Dimensões	Componentes	Categorias	Indicadores	Ins.	Suf.	Bom	MB	Não se Obs/Aplica.	Observações	
Ensino	1.1. Características pessoais		1.1.1. Desenvolve diferentes dimensões no ensino: pessoal e profissional.			X			"Nós muitas vezes precisamos de ter a percepção de que está mal, para termos a certeza que não está bem, agora não está bem, para depois procurarmos sentir-me bem com a minha afinação."	
			1.1.2. Considera o seu estilo pessoal e o seu sistema de valores/prioridades.				X			
			1.1.3. Representações e expectativas positivas face ao aluno.				X			
	1.2. Planificação	1.2.1. Estruturação	As aprendizagens a realizar estão articuladas com aprendizagens anteriores. Clarifica as sequências de aprendizagem a desenvolver. A representação correcta da finalidade/objectivos das actividades a realizar pelo aluno, é assegurada pelo professor. Os conteúdos/competências a desenvolver são claramente definidos.						Preciso tempo, tranquilidade e confiança, saber qd está mal para podermos comparar.	
		1.2.2. Coerência	As estratégias de ensino são coerentes com os conteúdos/competências. As actividades previstas situam-se nas ZDP do aluno.			X				
	1.3. Realização/gestão das actividades	1.3.1. Competências	1.3.1.1. CE - Competência epistemológica - Gonçalves, p.91		X					
			1.3.1.2. CD - Competência declarativa - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole descritiva.				X			
			1.3.1.3. CA - Competência atributiva - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole avaliativa.				X			
			1.3.1.4. CDC - Competência desenhadora de contextos - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole organizacional e condicionais de índole descritiva.				X			
			1.3.1.5. CNCC - Competência negociadora de cenários curriculares - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole substantiva. Reconfigura contextos curriculares. Integra o ensino individual de instrumento no resto do currículo.	X						
			1.3.1.6. CNC - Competência negociadora de climas comunicacionais - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole substantiva.				X			
			1.3.1.7. CTDI - Competência em tomada de decisão durante a fase interactiva do acto educativo - O professor utiliza conhecimentos procedimentais condicionais de índole avaliativa.				X			
		1.3.2. Consciências	1.3.2.1. CDA - Consciência da acção - Para mesma situação pode haver vários comportamentos. Existe uma diferenciação de actividades de ensino tendo em atenção as características do aluno. Considera o género, idade, ritmo de aprendizagem do aluno.				X			
			1.3.2.2. CNA - Consciência na acção - Considera de forma sistemática a integração dos contextos. Conhecimento do contexto mais amplo da aprendizagem dos alunos: Controlo do estudo individual do aluno realizado em casa.			X			Necessidades: mudanças de posição e afinação do instrumento.	
			1.3.2.3. CPA - Consciência para a acção - A prática e os conhecimentos são a base de dados flexível. As tarefas a realizar pelo aluno são adequadas às suas necessidades e interesses.			X				
	1.4. Avaliação formativa e formadora		1.3.2.4. CEA - Consciência em acção - O professor não é um autómato, toma decisões e confere significados, ainda que de maneira implícita.				X			
			1.3.2.5. CPP - Conhecimento prático profissional - Experiência e formação na docência, tácticas e procedimentos que o professor possui.			X				
			1.4.1. Existe feedback sobre as aprendizagens dos alunos.				X			
			1.4.2. Verifica-se a prática de reforço positivo das aprendizagens.				X			
			1.4.3. Prescreve como deve praticar. Existem momentos de apoio individualizado ao aluno.				X			
Aprendizagem	2.1. Estilos de aprendizagem	2.1.1. Complacente	O aluno é tolerante, condescendente e trabalha de forma autónoma com base em instruções claras e precisas.			X			Ainda tem receio, falta de confiança.	
		2.1.2. Positivo	O aluno demonstra comportamento extrovertido, sério. Representações e expectativas positivas face ao professor.				X			
		2.1.3. Negativo	As expectativas de realização dos alunos são elevadas e realistas.							
	2.2. Intervenção de outros actores	2.2.1. Pianista acompanhado	O aluno demonstra comportamento apologetico, desapontado, frustrado.					X		
			Atitude mais participativa, empenhada e aberta a novos conhecimentos.					X		
		2.2.2. Colega / Par	Existe escassa interacção entre alunos.					X		
			O professor economiza tempo.					X		
	2.3. Papel dos pais	2.3.1. Monitorização	Realiza-se aprendizagem significativa através da observação do erro do outro.					X		
			Diluição da intensidade do relacionamento professor/aluno.					X		
			Preocupação com o apoio e seguimento do estudo do instrumento.					X		
	2.4. Auto-avaliação	2.3.2. Performatividade	Preocupação com os resultados quantitativos.					X		
			2.4.1. Há recurso sistemático à autoavaliação por parte do aluno.	X						
			2.4.2. O aluno tem oportunidade de identificar os seus progressos e dificuldades. Aprende com próprio erro.			X				
			2.4.3. O aluno sente-se motivado com as práticas de avaliação realizadas. O aluno é activo e participativo.				X			
			2.4.4. Os critérios de avaliação foram apropriados pelos alunos.				X			

Comunicação	3.1. Discursos	3.1.1. Tecnícista	O professor procura construir o músico como um <b>técnico especialista</b> . Importância primordial é a experiência profunda da música prática. Objectivo é construir um artista solo.					X				
		3.1.2. Musical	O professor procura construir o músico como um <b>artista, ser criativo</b> . Ênfase na relação entre o artista e a história da disciplina. Realizam-se introspecções em tradições musicais. Preocupação com a musicalidade prestando muita atenção às expressões e sentimentos humanos.						X			
		3.1.3. Autonomia	O professor procura construir o músico como <b>pessoa autónoma</b> , levar à construção do próprio pensamento. Ênfase na ligação de conhecimentos gerais com específicos.					X				
	3.2. Linguagem		3.2.1. O professor emprega linguagem <b>afectiva e metáforas</b> .				X					
			3.2.2. Os conteúdos/competências/actividades a desenvolver são enunciados de <b>forma correcta e mobilizadora</b> .					X				
			3.2.3. A linguagem é <b>clara</b> , fluente e audível.						X			
			3.2.4. O professor promove comportamentos de <b>cooperação</b> e entretajuda com o aluno. <i>Morgado - p.42</i>						X			
			3.2.5. Promove interacções e <b>trocas</b> de saberes, experiências e culturas.					X			AQUASHOW	
			3.2.6. O professor transforma a comunicação potencial/funcional em comunicação manifesta ou revelada. <i>Gonçalves - p.52</i>							X		
	3.3. Tipos de comunicação		O professor coordena o <b>trajecto</b> que vai da comunicação potencial (verbal e não verbal) à comunicação enquanto acto (musical).							X		
			3.3.1.1. A transmissão musical é efectuada <b>mais por exemplos do que por palavras</b> . O professor serve de modelo auditivo para o seu aluno.	X								Mais palavras que exemplos.
			3.3.1.2. O professor desenvolve uma melhor compreensão dos seus próprios problemas de comunicação interpessoal dentro da sala de aula. A <b>sensibilidade não verbal</b> dos professores está relacionada com as avaliações da eficácia pelo seu aluno.							X		
			3.3.1.3. A <b>eficácia</b> da aula por parte do professor é paralela à do aluno.						X			
			3.3.1.4. Existe <b>mobilidade</b> do professor dentro da sala: proximidade com o aluno, deslocações do professor para junto do aluno,							X		
			3.3.1.5. O professor <b>olha e ouve</b> o aluno: utiliza gestos físicos, contacto frequente com olhos, variação da expressão facial e tom de voz.							X		
3.3.2. Verbal		3.3.2.1. <b>Declarativo</b>						X				
		3.3.2.2. <b>De comando</b>			X							
		3.3.2.3. <b>Com questões</b>				X						
Projectos educacionais	4.1. Competências vs ferramentas	4.1.1. Competências	O professor incentiva o desenvolvimento de <b>competências</b> de aprendizagem ao longo da vida (para a autonomia e criatividade).		X							
		4.1.2. Ferramentas	O professor incentiva o desenvolvimento de ferramentas profissionais, incluindo habilidades técnicas e musicais (fornece instruções claras e precisas).						X			
	4.2. Coaching	4.2.1. Disponível	O professor é essencialmente um recurso para o seu aluno.						X			
		4.2.2. Solidário	O aluno sente que o professor está do seu lado. A intimidação é mais prejudicial do que útil. Questiona o aluno sobre como está a correr a sua prática ou o que lhes está a causar mais dificuldades,						X			
		4.2.3. Humilde	Sentir que estão reunidos num mesmo plano, coloca o aluno mais à vontade.						X			
		4.2.4. Jogador da equipa	Professor e aluno devem discutir e concordar com alguns objectivos a atingir.				X					
		4.2.5. Visionário	O professor deve tentar perceber que tipo de potencial tem o aluno e a partir daí procurar desenvolver nele o que mais necessita.						X			
	4.3. Conceitos centrais -	4.3.1. Transacção	<b>Conjunto de etapas</b> , desde a análise do contexto (necessidades, expectativas, pedidos, obrigações) até ao contrato.						X			
		4.3.2. Negociação	<b>Conversas</b> , trocas de mensagens e deligências de professor e aluno, até chegar ao contrato. <i>Postic - p.204</i>				X					
	4.4. Tipos de projectos	4.3.3. Contrato	<b>Acordo</b> , compromisso bilateral (entre professor e aluno).							X		
		4.4.1. Trabalho	O objectivo é que o aluno <b>cumpra</b> conjunto de tarefas.						X			
		4.4.2. Formação	O objectivo é que o aluno se construa, <b>aprenda</b> .						X			
		4.4.3. Cooperação	O objectivo é ajudar o aluno e que o aluno aprenda <b>ser solidário</b> .						X		Coopere com professor.	
										X		
	5. Afectividade	5.1. Intensidade de relacionamento	5.1.1. Tipos de relação	5.1.1.1. <b>Agrado</b> .					X			
5.1.1.2. <b>Conflito</b> .								X				
5.1.1.3. <b>Ajuda</b> .										X		
5.1.1.4. <b>Autoridade</b> .				X								
5.1.2. Professor			O professor exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...)						X		determinação	
5.2. Identificação com o docente		5.1.3. Aluno	O aluno exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...)						X		esforço	
		5.1.4. Proximidade	Constitui uma mais valia para construção de aprendizagens.						X			
		5.2.1. transferência	Constitui motor na progressão do aluno e na procura da vida pessoal.								X	
			Através de <b>identificações sucessivas</b> , progride e encontra a sua própria identidade.									
			Gesto de <b>retracção</b> de forma a manter a distância que salvaguarda a autonomia do aluno. É do conflito, da necessidade de se enfrentar, de se medir consigo próprio, que o aluno investiga o ponto fraco do seu adversário para se confirmar a si próprio.								X	
5.2.2. conflito		O professor <b>evita o contágio</b> / a fusão de imagem e de comportamento.										
		O professor é guardião de uma certa lei, existe não para amar mas para ajudar.							X			
		5.2.3. mediação	O professor não anula o impulso afectivo ( <b>ver o outro face a si e ver-se a si face ao outro</b> ) nem pára a progressão do aluno para o <b>conhecimento</b> e apreensão do real.						X			
5.3. Afectividade vs conhecimento		O professor não anula o impulso afectivo ( <b>ver o outro face a si e ver-se a si face ao outro</b> ) nem pára a progressão do aluno para o <b>conhecimento</b> e apreensão do real.						X				
5.4. Mecanismos inconscientes		5.4.1. Adaptação	O docente <b>adapta-se</b> , sente-se à altura de assumir o conflito. Aplica esquemas já experimentados.						X			
		5.4.2. Compensação para as tensões interiores do professor	5.4.2.1. Atribui ao aluno a função de quem está <b>condenado ao fracasso</b> (penalizações e punições repetidas), sentindo-se desculpabilizado, liberto da sua própria tensão.								X	
			5.4.2.2. <b>Superidentifica-se</b> com o aluno, liga-se ao síndrome que descobre no aluno, investe profundamente no aluno porque é um complemento narcisista.								X	
			5.4.2.3. Exerce chantagem sobre o aluno: cria <b>sentimento de culpa</b> (o mau estado do professor deve-se ao desleixo, preguiça do aluno). O aluno não ousa tomar iniciativas e manifesta forte dependência afectiva.								X	
	5.4.3.1. O docente tem necessidade de preservar o seu ego (tende a preservar a sua <b>imagem</b> perante o aluno). Não tem permutas com o aluno, apenas consigo mesmo.										X	
	5.4.3. Protecção e defesa do equilíbrio pessoal	Pequenos gestos/acções do aluno tornam-se <b>ataque</b> provocado contra o docente. Procura reduzir as tensões internas mas não de forma libertadora, progressiva.									X	
		5.4.3.2. O docente recusa reagir às reflexões ou <b>críticas</b> do aluno.									X	
		5.4.3.3. O docente recusa ou faz diminuir a <b>comunicação</b> com aluno.									X	
		5.4.3.4. O docente refugia-se na tarefa didáctica, <b>transmissão</b> de conhecimentos.									X	
		5.4.3.5. O docente emprega a <b>ironia</b> ou troça severa como protecção contra o ataque, remédio contra a sua ansiedade, o seu próprio desprezo sistemático, como máscara para não deixar transparecer os seus sentimentos.									X	
		5.4.3.6. O docente suprime o que provoca conflito pois recorre sistematicamente ao ideal como fonte de referência (recusa-se em dar tudo, para se proteger contra a angústia de ser devorado) - processo de <b>anulação</b> .									X	

Faculdade de Educação e Psicologia    Escola das Artes											
Mestrado em Ciências da Educação    Ensino Especializado da Música											
O 5 - Grelha de Observação de Aula - Ensino Individual de Instrumento Cordas											
Identificação do professor (Idade, Género): NM, 28 anos, Masculino											
Identificação do aluno (Idade, Género): ARS, 17 anos, Feminino											
Instrumento de Cordas (Violino, Viola, Violoncelo; Contrabaixo): Violino											
Outros intervenientes (colega ou pianista): Não											
Observações gerais: Próximo da aluna, equilibrado, expectativas positivas, metáforas e exemplos da vida prática, dinâmica de poder mas sem imposição, sempre com justificação das metas a atingir. Está do/ao lado do aluno.											
Data da aula: 10 de Novembro											
Dimensões	Componentes	Categorias	Indicadores	Ins.	Suf.	Bom	MB	Não se Obs/Aplica.	Observações		
Ensino	1.1. Características pessoais		1.1.1. Desenvolve diferentes dimensões no ensino: pessoal e profissional.			X					
									Retomar os estudos porque aprendizagem faz-se com memórias.		
			1.1.2. Considera o seu <b>estilo pessoal</b> e o seu sistema de valores/prioridades.				X				
			1.1.3. Representações e expectativas positivas face ao aluno.				X				
	1.2. Planificação	1.2.1. Estruturação	As aprendizagens a realizar estão <b>articuladas</b> com aprendizagens anteriores. Clarifica as <b>sequências</b> de aprendizagem a desenvolver.								
			A representação correcta da <b>finalidade/objectivos</b> das actividades a realizar pelo aluno, é assegurada pelo professor. Os conteúdos/competências a desenvolver são claramente definidos.			X			Preciso tempo, tranquilidade e confiança, saber qd está mal para podermos comparar.		
		1.2.2. Coerência	As <b>estratégias</b> de ensino são coerentes com os conteúdos/competências. As actividades previstas situam-se nas <b>ZDP</b> do aluno.			X					
	1.3. Realização/gestão das actividades	1.3.1. Competências	1.3.1.1. CE - Competência epistemológica - <i>Gonçalves, p.91</i>		X						
			1.3.1.2. CD - Competência declarativa - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole <b>descritiva</b> .				X				
			1.3.1.3. CA - Competência atributiva - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole <b>avaliativa</b> .				X				
			1.3.1.4. CDC - Competência desenhadora de contextos - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole <b>organizacional</b> e condicionais de índole <b>descritiva</b> .				X				
			1.3.1.5. CNCC - Competência negociadora de <b>cenários curriculares</b> - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole substantiva. Reconfigura contextos curriculares. Integra o ensino individual de instrumento no resto do currículo.	X							
			1.3.1.6. CNC - Competência negociadora de <b>climas comunicacionais</b> - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole substantiva.				X				
			1.3.1.7. CTDI - Competência em tomada de decisão durante a fase interactiva do acto educativo - O professor utiliza conhecimentos procedimentais condicionais de índole <b>avaliativa</b> .				X				
		1.3.2. Consciências	1.3.2.1. CDA - Consciência da acção - Para mesma situação pode haver vários comportamentos. Existe uma <b>diferenciação</b> de actividades de ensino tendo em atenção as características do aluno. Considera o género, idade, ritmo de aprendizagem do aluno.				X				
			1.3.2.2. CNA - Consciência na acção - Considera de forma sistemática a integração dos <b>contextos</b> . Conhecimento do contexto mais amplo da aprendizagem dos alunos: Controle do estudo individual do aluno realizado em casa.			X					
			1.3.2.3. CPA - Consciência para a acção - A prática e os conhecimentos são a base de dados flexível. As tarefas a realizar pelo aluno são adequadas às suas <b>necessidades e interesses</b> .			X			Necessidades: mudanças de posição e afinação do instrumento.		
	1.4. Avaliação formativa e formadora		1.3.2.4. CEA - Consciência em acção - O professor não é um autómato, toma decisões e <b>confere significados</b> , ainda que de maneira implícita.				X				
			1.3.2.5. CPP - Conhecimento prático profissional - Experiência e formação na docência, tácticas e procedimentos que o professor possui.			X					
			1.4.1. Existe <b>feedback</b> sobre as aprendizagens dos alunos.				X				
			1.4.2. Verifica-se a prática de <b>reforço positivo</b> das aprendizagens.				X				
			1.4.3. Prescreve <b>como</b> deve praticar. Existem momentos de <b>apoio individualizado</b> ao aluno.				X				
Aprendizagem	2.1. Estilos de aprendizagem	2.1.1. Complacente	O aluno é tolerante, condescendente e trabalha de forma <b>autónoma</b> com base em instruções claras e precisas.			X			Ainda tem receio, falta de confiança.		
		2.1.2. Positivo	O aluno demonstra comportamento <b>extrovertido, sério. Representações e expectativas positivas</b> face ao professor.				X				
		2.1.3. Negativo	O aluno demonstra comportamento <b>apologético, desapontado, frustrado</b> .					X			
	2.2. Intervenção de outros actores	2.2.1. Pianista acompanhado	Atitude mais participativa, empenhada e aberta a novos conhecimentos.					X			
			Existe <b>escassa interacção entre alunos</b> .					X			
		2.2.2. Colega / Par	O professor economiza tempo.					X			
			Realiza-se aprendizagem significativa através da observação do erro do outro.					X			
		2.3. Papel dos pais	Diluição da intensidade do relacionamento professor/aluno.					X			
			Preocupação com o apoio e seguimento do estudo do instrumento.					X			
	2.4. Auto-avaliação	2.3.1. Monitorização	Preocupação com os resultados quantitativos.					X			
		2.3.2. Performatividade						X			
			2.4.1. Há recurso <b>sistemático</b> à autoavaliação por parte do aluno.	X							
			2.4.2. O aluno tem oportunidade de identificar os seus <b>progressos e dificuldades</b> . Aprende com próprio erro.			X					
			2.4.3. O aluno sente-se <b>motivado</b> com as práticas de avaliação realizadas. O aluno é activo e participativo.				X				
			2.4.4. Os <b>critérios</b> de avaliação foram apropriados pelos alunos.				X				

Projectos educacionais	4.1. Competências vs ferramentas	4.1.1. Competências	O professor incentiva o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida (para a autonomia e criatividade).		X				
		4.1.2. Ferramentas	O professor incentiva o desenvolvimento de ferramentas profissionais, incluindo habilidades técnicas e musicais (fornece instruções claras e precisas).				X		
	4.2. Coaching	4.2.1. Disponível	O professor é essencialmente um recurso para o seu aluno.				X		
		4.2.2. Solidário	O aluno sente que o professor está do seu lado. A intimidação é mais prejudicial do que útil. Questiona o aluno sobre como está a correr a sua prática ou o que lhes está a causar mais dificuldades,				X		
		4.2.3. Humilde	Sentir que estão reunidos num mesmo plano, coloca o aluno mais à vontade.				X		
		4.2.4. Jogador da equipa	Professor e aluno devem discutir e concordar com alguns objectivos a atingir.			X			Acordo sobre o que vai vestir: confortável e de cerimónia.
		4.2.5. Visionário	O professor deve tentar perceber que tipo de potencial tem o aluno e a partir daí procurar desenvolver nele o que mais necessita.				X		
	4.3. Conceitos centrais -	4.3.1. Transacção	Conjunto de etapas, desde a análise do contexto (necessidades, expectativas, pedidos, obrigações) até ao contrato.				X		
		4.3.2. Negociação	Conversas, trocas de mensagens e deligências de professor e aluno, até chegar ao contrato. <i>Postic - p.204</i>				X		Acordo sobre o que vão ver na aula.
		4.3.3. Contrato	Acordo, compromisso bilateral (entre professor e aluno).				X		
	4.4. Tipos de projectos	4.4.1. Trabalho	O objectivo é que o aluno <b>cumpra</b> conjunto de tarefas.				X		
		4.4.2. Formação	O objectivo é que o aluno se construa, <b>aprenda</b> .				X		
		4.4.3. Cooperação	O objectivo é ajudar o aluno e que o aluno aprenda <b>ser solidário</b> .				X		Coopere com professor.
5. Afectividade	5.1. Intensidade de relacionamento	5.1.1. Tipos de relação	5.1.1.1. Agrado.					X	
			5.1.1.2. Conflito.			X			
			5.1.1.3. Ajuda.					X	
			5.1.1.4. Autoridade.		X				
		5.1.2. Professor	O professor exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...)				X		determinação
	5.2. Identificação com o docente	5.1.3. Aluno	O aluno exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...)				X		Ansiedade para prova em Londres.
		5.1.4. Proximidade	Constitui uma mais valia para construção de aprendizagens.				X		
		5.2.1. transferência	Constitui motor na progressão do aluno e na procura da vida pessoal. Através de <b>identificações sucessivas</b> , progride e encontra a sua própria identidade.					X	
			Gesto de <b>retracção</b> de forma a manter a distância que salvaguarda a autonomia do aluno. É do conflito, da necessidade de se enfrentar, de se medir consigo próprio, que o aluno investiga o ponto fraco do seu adversário para se confirmar a si próprio.					X	
			O professor <b>evita o contágio</b> / a fusão de imagem e de comportamento.				X		
		5.2.3. mediação	O professor é guardião de uma certa lei, existe não para amar mas para ajudar.				X		
	5.3. Afectividade vs conhecimento		O professor não anula o impulso afectivo ( <b>ver o outro face a si e ver-se a si face ao outro</b> ) nem pára a progressão do aluno para o <b>conhecimento</b> e apreensão do real.				X		
	5.4. Mecanismos inconscientes	5.4.1. Adaptação	O docente <b>adapta-se</b> , sente-se à altura de assumir o conflito. Aplica esquemas já experimentados.				X		Dá confiança à aluna.
		5.4.2. Compensação para as tensões interiores do professor	5.4.2.1. Atribui ao aluno a função de quem está <b>condenado ao fracasso</b> (penalizações e punições repetidas), sentindo-se desculpabilizado, liberto da sua própria tensão.					X	
			5.4.2.2. <b>Superidentifica-se</b> com o aluno, liga-se ao síndrome que descobre no aluno, investe profundamente no aluno porque é um complemento narcisista.					X	
			5.4.2.3. Exerce chantagem sobre o aluno: cria <b>sentimento de culpa</b> (o mau estado do professor deve-se ao desleixo, preguiça do aluno). O aluno não ousa tomar iniciativas e manifesta forte dependência afectiva.					X	
			5.4.3.1. O docente tem necessidade de preservar o seu ego (tende a preservar a sua <b>imagem</b> perante o aluno). Não tem permutas com o aluno, apenas consigo mesmo.					X	
		5.4.3. Protecção e defesa do equilíbrio pessoal	Pequenos gestos/acções do aluno tornam-se <b>ataque</b> provocado contra o docente. Procura reduzir as tensões internas mas não de forma libertadora, progressiva.					X	
			5.4.3.2. O docente recusa reagir às reflexões ou <b>críticas</b> do aluno.					X	
			5.4.3.3. O docente recusa ou faz diminuir a <b>comunicação</b> com aluno.					X	
			5.4.3.4. O docente refugia-se na tarefa didáctica, <b>transmissão</b> de conhecimentos.					X	
			5.4.3.5. O docente emprega a <b>ironia</b> ou troca severa como protecção contra o ataque, remédio contra a sua ansiedade, o seu próprio desprezo sistemático, como máscara para não deixar transparecer os seus sentimentos.					X	
			5.4.3.6. O docente suprime o que provoca conflito pois recorre sistematicamente ao ideal como fonte de referência (recusa-se em dar tudo, para se proteger contra a angústia de ser devorado) - processo de <b>anulação</b> .					X	

Faculdade de Educação e Psicologia    Escola das Artes										
Mestrado em Ciências da Educação    Ensino Especializado da Música										
O & - Grelha de Observação de Aula - Ensino Individual de Instrumento Cordas										
Identificação do professor (Idade, Género): TC, 28 anos, Feminino										
Identificação do aluno (Idade, Género): DS, 13 anos, Masculino										
Instrumento de Cordas (Violino, Viola, Violoncelo; Contrabaixo): Viola d'arco										
Outros intervenientes (colega ou pianista): Não										
Observações gerais: A professora tem mesmo tipo de relação com os dois alunos: médico/paciente. A professora estava apreensiva, com expectativas baixas. Sensação de insatisfação, frustração por parte da professora e do aluno.										
Data da aula: 8 de Novembro										
Dimensões	Componentes	Categorias	Indicadores	Ins.	Suf.	Bom	MB	Não se Obs/Aplica.	Observações	
Ensino	1.1. Características pessoais		1.1.1. Desenvolve <b>diferentes dimensões</b> no ensino: pessoal e profissional.	X						
			1.1.2.Considera o seu <b>estilo pessoal</b> e o seu sistema de valores/prioridades.					X		
			1.1.3. <b>Representações e expectativas positivas</b> face ao aluno.		X					
	1.2. Planificação	1.2.1. Estruturação	As aprendizagens a realizar estão <b>articuladas</b> com aprendizagens anteriores.							
			Clarifica as <b>sequências</b> de aprendizagem a desenvolver.							
			A representação correcta da <b>finalidade/objectivos</b> das actividades a realizar pelo aluno, é assegurada pelo professor.							
			Os conteúdos/competências a desenvolver são claramente definidos.			X				
	1.2.2. Coerência		As <b>estratégias</b> de ensino são coerentes com os conteúdos/competências.							
			As actividades previstas situam-se nas <b>ZDP</b> do aluno.			X				
	1.3. Realização/gestão das actividades	1.3.1. Competências	1.3.1.1. CE - Competência epistemológica - <i>Gonçalves, p.91</i>		X					
			1.3.1.2. CD - Competência declarativa - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole <b>descritiva</b> .		X					
			1.3.1.3. CA - Competência atributiva - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole <b>avaliativa</b> .				X			
			1.3.1.4. CDC - Competência desenhadora de contextos - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole <b>organizacional</b> e condicionais de índole <b>descritiva</b> .			X				
			1.3.1.5. CNCC - Competência negociadora de <b>cenários curriculares</b> - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole substantiva.							
			Reconfigura contextos curriculares. Integra o ensino individual de instrumento no resto do currículo.	X						
			1.3.1.6. CNC - Competência negociadora de <b>climas comunicacionais</b> - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole substantiva.		X					
		1.3.2. Consciências	1.3.1.7. CTDI - Competência em tomada de decisão durante a fase interactiva do acto educativo - O professor utiliza conhecimentos procedimentais condicionais de índole <b>avaliativa</b> .				X			
			1.3.2.1. CDA - Consciência da acção - Para mesma situação pode haver vários comportamentos. Existe uma <b>diferenciação</b> de actividades de ensino tendo em atenção as características do aluno. Considera o género, idade, ritmo de aprendizagem do aluno.			X				
			1.3.2.2. CNA - Consciência na acção - Considera de forma sistemática a integração dos <b>contextos</b> . Conhecimento do contexto mais amplo da aprendizagem dos alunos: Controle do estudo individual do aluno realizado em casa.			X				
			1.3.2.3. CPA - Consciência para a acção - A prática e os conhecimentos são a base de dados flexível.							
As tarefas a realizar pelo aluno são adequadas às suas <b>necessidades e interesses</b> .				X						
1.4. Avaliação formativa e formadora	1.3.2.4. CEA - Consciência em acção - O professor não é um autómato, toma decisões e <b>confere significados</b> , ainda que de maneira implícita.				X					
	1.3.2.5. CPP - Conhecimento prático profissional - Experiência e formação na docência, táticas e procedimentos que o professor possui.			X						
	1.4.1. Existe <b>feedback</b> sobre as aprendizagens dos alunos.				X					
	1.4.2. Verifica-se a prática de <b>reforço positivo</b> das aprendizagens.		X							
	1.4.3. Prescreve <b>como</b> deve praticar. Existem momentos de <b>apoio individualizado</b> ao aluno.				X					
Aprendizagem	2.1. Estilos de aprendizagem	2.1.1. Complacente	O aluno é tolerante, condescendente e trabalha de forma <b>autónoma</b> com base em instruções claras e precisas.	X						Não é autónomo apesar de obediente
		2.1.2. Positivo	O aluno demosntra comportamento <b>extrovertido, sério. Representações e expectativas positivas</b> face ao professor.							As expectativas de
		2.1.3. Negativo	O aluno demosntra comportamento <b>apologético, desapontado, frustrado</b> .	X						realização do aluno são BAIXAS e realistas.
	2.2. Intervenção de outros actores	2.2.1. Pianista acompanhador	Atitude mais participativa, empenhada e aberta a novos conhecimentos.				X			
		2.2.2. Colega / Par	Existe <b>escassa interacção</b> entre alunos.					X		
			O professor economiza tempo.					X		
			Realiza-se aprendizagem significativa através da observação do erro do outro.					X		
			Diluição da intensidade do relacionamento professor/aluno.					X		
	2.3. Papel dos pais	2.3.1. Monitorização	Preocupação com o apoio e seguimento do estudo do instrumento.					X		
		2.3.2. Performatividade	Preocupação com os resultados quantitativos.					X		
	2.4. Auto-avaliação		2.4.1. Há recurso <b>sistemático</b> à autoavaliação por parte do aluno.	X						
			2.4.2. O aluno tem oportunidade de identificar os seus <b>progressos e dificuldades</b> . Aprende com próprio erro.		X					
2.4.3. O aluno sente-se <b>motivado</b> com as práticas de avaliação realizadas. O aluno é activo e participativo.			X							
2.4.4. Os <b>critérios</b> de avaliação foram apropriados pelos alunos.				X						

Projectos educacionais	4.1. Competências vs ferramentas	4.1.1. Competências	O professor incentiva o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida (para a autonomia e criatividade).	X						
		4.1.2. Ferramentas	O professor incentiva o desenvolvimento de ferramentas profissionais, incluindo habilidades técnicas e musicais (fornece instruções claras e precisas).				X			
	4.2. <i>Coaching</i>	4.2.1. Disponível	O professor é essencialmente um recurso para o seu aluno.				X			
		4.2.2. Solidário	O aluno sente que o professor está do seu lado. A intimidação é mais prejudicial do que útil. Questiona o aluno sobre como está a correr a sua prática ou o que lhes está a causar mais dificuldades,		X					
		4.2.3. Humilde	Sentir que estão reunidos num mesmo plano, coloca o aluno mais à vontade.		X					
		4.2.4. Jogador da equipa	Professor e aluno devem discutir e concordar com alguns objectivos a atingir.	X						
		4.2.5. Visionário	O professor deve tentar perceber que tipo de potencial tem o aluno e a partir daí procurar desenvolver nele o que mais necessita.	X						
	4.3. Conceitos centrais -	4.3.1. Transacção	Conjunto de etapas, desde a análise do contexto (necessidades, expectativas, pedidos, obrigações) até ao contrato.			X				
		4.3.2. Negociação	Conversas, trocas de mensagens e diligências de professor e aluno, até chegar ao contrato. Postic - p.204		X					
		4.3.3. Contrato	Acordo, compromisso bilateral (entre professor e aluno).					X		Proposta da professora e aceitação do aluno.
	4.4. Tipos de projectos	4.4.1. Trabalho	O objectivo é que o aluno cumpra conjunto de tarefas.				X			
		4.4.2. Formação	O objectivo é que o aluno se construa, aprenda.					X		
4.4.3. Cooperação		O objectivo é ajudar o aluno e que o aluno aprenda ser solidário.					X			

5. Afectividade	5.1. Intensidade de relacionamento	5.1.1. Tipos de relação	5.1.1.1. Agrado.					X			
			5.1.1.2. Conflito.					X			
			5.1.1.3. Ajuda.				X				
			5.1.1.4. Autoridade.			X					
		5.1.2. Professor	O professor exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...)				X		zanga, frustração		
		5.1.3. Aluno	O aluno exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...)		X				tristeza, frustração		
		5.1.4. Proximidade	Constitui uma mais valia para construção de aprendizagens.		X						
	5.2. Identificação com o docente	5.2.1. transferência	Constitui motor na progressão do aluno e na procura da vida pessoal. Através de identificações sucessivas, progride e encontra a sua própria identidade.					X			
		5.2.2. conflito	Gesto de retração de forma a manter a distância que salvaguarda a autonomia do aluno. É do conflito, da necessidade de se enfrentar, de se medir consigo próprio, que o aluno investiga o ponto fraco do seu adversário para se confirmar a si próprio.						X		
			O professor evita o contágio / a fusão de imagem e de comportamento. O professor é guardião de uma certa lei, existe não para amar mas para ajudar.				X				
		5.2.3. mediação									
	5.3. Afectividade vs conhecimento		O professor não anula o impulso afectivo (ver o outro face a si e ver-se a si face ao outro) nem pára a progressão do aluno para o conhecimento e apreensão do real.			X					
	5.4. Mecanismos inconscientes	5.4.1. Adaptação	O docente adapta-se, sente-se à altura de assumir o conflito. Aplica esquemas já experimentados.					X			
			5.4.2. Compensação para as tensões interiores do professor	5.4.2.1. Atribui ao aluno a função de quem está condenado ao fracasso (penalizações e punições repetidas), sentindo-se desculpabilizado, liberto da sua própria tensão.					X		
				5.4.2.2. Superidentifica-se com o aluno, liga-se ao síndrome que descobre no aluno, investe profundamente no aluno porque é um complemento narcisista.						X	
				5.4.2.3. Exerce chantagem sobre o aluno: cria sentimento de culpa (o mau estado do professor deve-se ao desleixo, preguiça do aluno). O aluno não ousa tomar iniciativas e manifesta forte dependência afectiva.						X	
		5.4.3. Protecção e defesa do equilíbrio pessoal	5.4.3.1. O docente tem necessidade de preservar o seu ego (tende a preservar a sua imagem perante o aluno). Não tem permutas com o aluno, apenas consigo mesmo. Pequenos gestos/acções do aluno tornam-se ataque provocado contra o docente. Procura reduzir as tensões internas mas não de forma libertadora, progressiva.						X		
			5.4.3.2. O docente recusa reagir às reflexões ou críticas do aluno.						X		
			5.4.3.3. O docente recusa ou faz diminuir a comunicação com aluno.						X		
			5.4.3.4. O docente refugia-se na tarefa didáctica, transmissão de conhecimentos.					X			
			5.4.3.5. O docente emprega a ironia ou troça severa como protecção contra o ataque, remédio contra a sua ansiedade, o seu próprio desprezo sistemático, como máscara para não deixar transparecer os seus sentimentos.						X		
			5.4.3.6. O docente suprime o que provoca conflito pois recorre sistematicamente ao ideal como fonte de referência (recusa-se em dar tudo, para se proteger contra a angústia de ser devorado) - processo de anulação.						X		
									X		
									X		



O 7 - Grelha de Observação de Aula - Ensino Individual de Instrumento Cordas

Identificação do professor (Idade, Género): TC, 28 anos, Feminino										
Identificação do aluno (Idade, Género): JN, 15 anos, Masculino										
Instrumento de Cordas (Violino, Viola, Violoncelo; Contrabaixo): Viola d'arco										
Outros intervenientes (colega ou pianista): Não										
Observações gerais: As expectativas elevadas da professora levaram ao sucesso e concretização dos objectivos por parte do aluno. O aluno não demonstra emoções. A professora tem mesmo tipo de relação com os dois alunos: médico/paciente. A professora estava bem disposta, com expectativas positivas. Sensação de satisfação e alegria por parte da professora. A proximidade do professor para o aluno, cria-se com sensações de eficácia, sucesso, satisfação.										
Data da aula: 10 de Novembro										
Dimensões	Componentes		Categorias	Indicadores	Ins.	Suf.	Bom	MB	Não se Obs/Aplica.	Observações
Ensino	1.1. Características pessoais			1.1.1. Desenvolve diferentes dimensões no ensino: pessoal e profissional.		X				
				1.1.2. Considera o seu estilo pessoal e o seu sistema de valores/prioridades.				X		
				1.1.3. Representações e expectativas positivas face ao aluno.			X			
	1.2. Planificação	1.2.1. Estruturação	As aprendizagens a realizar estão articuladas com aprendizagens anteriores. Clarifica as sequências de aprendizagem a desenvolver. A representação correcta da finalidade/objectivos das actividades a realizar pelo aluno, é assegurada pelo professor. Os conteúdos/competências a desenvolver são claramente definidos.						X	
			1.2.2. Coerência	As estratégias de ensino são coerentes com os conteúdos/competências. As actividades previstas situam-se nas ZDP do aluno.					X	
	1.3. Realização/gestão das actividades	1.3.1. Competências		1.3.1.1. CE - Competência epistemológica - Gonçalves, p.91			X			
			1.3.1.2. CD - Competência declarativa - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole descritiva.					X		
			1.3.1.3. CA - Competência atributiva - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole avaliativa.					X		
			1.3.1.4. CDC - Competência desenhadora de contextos - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole organizacional e condicionais de índole descritiva.				X			
			1.3.1.5. CNCC - Competência negociadora de cenários curriculares - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole substantiva. Reconfigura contextos curriculares. Integra o ensino individual de instrumento no resto do currículo.			X				
			1.3.1.6. CNC - Competência negociadora de climas comunicacionais - O professor utiliza conhecimentos procedimentais de índole substantiva.			X				
			1.3.1.7. CTDI - Competência em tomada de decisão durante a fase interactiva do acto educativo - O professor utiliza conhecimentos procedimentais condicionais de índole avaliativa.					X		
		1.3.2. Consciências	1.3.2.1. CDA - Consciência da acção - Para mesma situação pode haver vários comportamentos. Existe uma diferenciação de actividades de ensino tendo em atenção as características do aluno. Considera o género, idade, ritmo de aprendizagem do aluno.					X		
			1.3.2.2. CNA - Consciência na acção - Considera de forma sistemática a integração dos contextos. Conhecimento do contexto mais amplo da aprendizagem dos alunos: Controle do estudo individual do aluno realizado em casa.				X			
			1.3.2.3. CPA - Consciência para a acção - A prática e os conhecimentos são a base de dados flexível. As tarefas a realizar pelo aluno são adequadas às suas necessidades e interesses.					X		
			1.3.2.4. CEA - Consciência em acção - O professor não é um autómato, toma decisões e confere significados, ainda que de maneira implícita.					X		
			1.3.2.5. CPP - Conhecimento prático profissional - Experiência e formação na docência, táticas e procedimentos que o professor possui.					X		
								X		
								X		
								X		
						X				
						X				
						X				
						X				
						X				
						X				
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
					X					
		</								

Comunicação	3.1. Discursos	3.1.1. Tecniciста	O professor procura construir o músico como um <b>técnico especialista</b> . Importância primordial é a experiência profunda da música prática. Objectivo é construir um artista solo.					X		
		3.1.2. Musical	O professor procura construir o músico como um <b>artista, ser criativo</b> . Ênfase na relação entre o artista e a história da disciplina. Realizam-se introspecções em tradições musicais. Preocupação com a musicalidade prestando muita atenção às expressões e sentimentos humanos.					X		
		3.1.3. Autonomia	O professor procura construir o músico como <b>pessoa autónoma</b> , levar à construção do próprio pensamento. Ênfase na ligação de conhecimentos gerais com específicos.					X		
	3.2. Linguagem		3.2.1. O professor emprega linguagem <b>afectiva e metáforas</b> .		X					
			3.2.2. Os conteúdos/competências/atividades a desenvolver são enunciados de <b>forma correcta e mobilizadora</b> .					X		
			3.2.3. A linguagem é <b>clara</b> , fluente e audível.					X		
			3.2.4. O professor promove comportamentos de <b>cooperação</b> e entretajuda com o aluno. <i>Morgado - p.42</i>					X		
			3.2.5. Promove interações e <b>trocas</b> de saberes, experiências e culturas.			X				
			3.2.6. O professor transforma a comunicação potencial/funcional em comunicação manifesta ou revelada. <i>Gonçalves - p.52</i>							
			O professor coordena o <b>trajecto</b> que vai da comunicação potencial (verbal e não verbal) à comunicação enquanto acto (musical).					X		
	3.3. Tipos de comunicação	3.3.1. Não verbal	3.3.1.1. A transmissão musical é efectuada <b>mais por exemplos do que por palavras</b> . O professor serve de modelo auditivo para o seu aluno.					X		
			3.3.1.2. O professor desenvolve uma melhor compreensão dos seus próprios problemas de comunicação interpessoal dentro da sala de aula. A <b>sensibilidade não verbal</b> dos professores está relacionada com as avaliações da eficácia pelo seu aluno.							A eficácia da aula foi demonstrada pela professora com comunicação não verbal. Não se verifica sensibilidade não verbal, não está atenta ao comportamento não verbal do aluno.Acena afirmativamente com a cabeça.
			3.3.1.3. A <b>eficácia</b> da aula por parte do professor é paralela à do aluno.	X				X		
			3.3.1.4. Existe <b>mobilidade</b> do professor dentro da sala: proximidade com o aluno, deslocações do professor para junto do aluno,					X		
			3.3.1.5. O professor <b>olha e ouve</b> o aluno: utiliza gestos físicos, contacto frequente com olhos, variação da expressão facial e tom de voz.					X		
										Varia o tom de voz.
		3.3.2. Verbal	3.3.2.1. <b>Declarativo</b>		X					
			3.3.2.2. <b>De comando</b>					X		
			3.3.2.3. <b>Com questões</b>			X				
Projectos educacionais	4.1. Competências vs ferramentas	4.1.1. Competências	O professor incentiva o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida (para a autonomia e criatividade).		X					
		4.1.2. Ferramentas	O professor incentiva o desenvolvimento de ferramentas profissionais, incluindo habilidades técnicas e musicais (fornece instruções claras e precisas).					X		
	4.2. Coaching	4.2.1. Disponível	O professor é essencialmente um recurso para o seu aluno.					X		
		4.2.2. Solidário	O aluno sente que o professor está do seu lado. A intimidação é mais prejudicial do que útil. Questiona o aluno sobre como está a correr a sua prática ou o que lhes está a causar mais dificuldades,		X					
		4.2.3. Humilde	Sentir que estão reunidos num mesmo plano, coloca o aluno mais à vontade.					X		
		4.2.4. Jogador da equipa	Professor e aluno devem discutir e concordar com alguns objectivos a atingir.	X						Depreende-se que concordam.
		4.2.5. Visionário	O professor deve tentar perceber que tipo de potencial tem o aluno e a partir daí procurar desenvolver nele o que mais necessita.					X		
	4.3. Conceitos centrais -	4.3.1. Transacção	<b>Conjunto de etapas</b> , desde a análise do contexto (necessidades, expectativas, pedidos, obrigações) até ao contrato.			X				
		4.3.2. Negociação	<b>Conversas</b> , trocas de mensagens e deligências de professor e aluno, até chegar ao contrato. <i>Postic - p.204</i>		X					
			<b>Acordo</b> , compromisso bilateral (entre professor e aluno).							Proposta da professora e aceitação do aluno.
		4.3.3. Contrato						X		
	4.4. Tipos de projectos	4.4.1. Trabalho	O objectivo é que o aluno <b>cumpra</b> conjunto de tarefas.					X		
		4.4.2. Formação	O objectivo é que o aluno se construa, <b>aprenda</b> .					X		
5. Afectividade	5.1. Intensidade de relacionamento	5.1.1. Tipos de relação	5.1.1.1. <b>Agrado</b> .						X	
			5.1.1.2. <b>Conflito</b> .						X	
			5.1.1.3. <b>Ajuda</b> .						X	
			5.1.1.4. <b>Autoridade</b> .			X				
		5.1.2. Professor	O professor exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...)					X		alegria
										postura séria, sem emoções
	5.2. Identificação com o docente	5.1.3. Aluno	O aluno exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...)	X						
			5.1.4. Proximidade		X					
		5.2.1. transferência	Constitui motor na progressão do aluno e na procura da vida pessoal.							
			Através de <b>identificações sucessivas</b> , progride e encontra a sua própria identidade.						X	
			Gesto de <b>retracção</b> de forma a manter a distância que salvaguarda a autonomia do aluno.							
			É do conflito, da necessidade de se enfrentar, de se medir consigo próprio, que o aluno investiga o ponto fraco do seu adversário para se confirmar a si próprio.						X	
	5.4. Mecanismos inconscientes	5.2.2. conflito	O professor <b>evita o contágio</b> / a fusão de imagem e de comportamento.					X		
			O professor é <b>guardião</b> de uma certa lei, existe não para amar mas para ajudar.							
		5.3. Afectividade vs conhecimento								Impulsividade da professora com a concretização de objectivos pelo aluno.
		5.4.1. Adaptação	O professor não anula o impulso afectivo ( <b>ver o outro face a si e ver-se a si face ao outro</b> ) nem pára a progressão do aluno para o <b>conhecimento</b> e apreensão do real.					X		
			O docente <b>adapta-se</b> , sente-se à altura de assumir o conflito. Aplica esquemas já experimentados.					X		
			5.4.2.1. Atribui ao aluno a função de quem está <b>condenado ao fracasso</b> (penalizações e punições repetidas), sentindo-se desculpabilizado, liberto da sua própria tensão.						X	
			5.4.2.2. <b>Superidentifica-se</b> com o aluno, liga-se ao síndrome que descobre no aluno, investe profundamente no aluno porque é um complemento narcisista.					X		
			5.4.2.3. Exerce chantagem sobre o aluno: cria <b>sentimento de culpa</b> (o mau estado do professor deve-se ao desleixo, preguiça do aluno). O aluno não ousa tomar iniciativas e manifesta forte dependência afectiva.						X	
			5.4.3.1. O docente tem necessidade de preservar o seu ego (tende a preservar a sua <b>imagem</b> perante o aluno). Não tem permutas com o aluno, apenas consigo mesmo.							
			Pequenos gestos/acções do aluno tornam-se <b>ataque</b> provocado contra o docente.							
			Procura reduzir as tensões internas mas não de forma libertadora, progressiva.						X	
			5.4.3.2. O docente recusa reagir às reflexões ou <b>críticas</b> do aluno.						X	
			5.4.3.3. O docente recusa ou faz diminuir a <b>comunicação</b> com aluno.						X	
			5.4.3.4. O docente refugia-se na tarefa didáctica, <b>transmissão</b> de conhecimentos.					X		
			5.4.3.5. O docente emprega a <b>ironia</b> ou troça severa como protecção contra o ataque, remédio contra a sua ansiedade, o seu próprio desprezo sistemático, como máscara para não deixar transparecer os seus sentimentos.						X	
			5.4.3.6. O docente suprime o que provoca conflito pois recorre sistematicamente ao ideal como fonte de referência (recusa-se em dar tudo, para se proteger contra a angústia de ser devorado) - processo de <b>anulação</b> .						X	



Faculdade de Educação e Psicologia    Escola das Artes										
Mestrado em Ciências da Educação    Ensino Especializado da Música										
O 8 - Grelha de Observação de Aula - Ensino Individual de Instrumento Cordas										
Identificação do professor (Idade, Género): JM, 56 anos, Masculino										
Identificação do aluno (Idade, Género): CN, 15 anos, Feminino										
Instrumento de Cordas (Violino, Viola, Violoncelo; Contrabaixo): Violoncelo										
Outros intervenientes (colega ou pianista): Não										
Observações gerais: Aluna muito participativa. Demonstra alguma dependência do professor.										
Data da aula: 21 de Novembro										
Dimensões	Componentes	Categorias	Indicadores	Ins.	Suf.	Bom	MB	Não se Obs/Aplica.	Observações	
Ensino	1.1. Características pessoais		1.1.1. Desenvolve <b>diferentes dimensões</b> no ensino: pessoal e profissional.		X					
			1.1.2.Considera o seu <b>estilo pessoal</b> e o seu sistema de valores/prioridades.				X			
			1.1.3. <b>Representações e expectativas positivas</b> face ao aluno.				X			
	1.2. Planificação	1.2.1. Estruturação	As aprendizagens a realizar estão <b>articuladas</b> com aprendizagens anteriores. Clarifica as <b>sequências</b> de aprendizagem a desenvolver. A representação correcta da <b>finalidade/objectivos</b> das actividades a realizar pelo aluno, é assegurada pelo professor. Os conteúdos/competências a desenvolver são claramente definidos.					X		
		1.2.2. Coerência	As <b>estratégias</b> de ensino são coerentes com os conteúdos/competências. As actividades previstas situam-se nas <b>ZDP</b> do aluno.					X		
	1.3. Realização/gestão das actividades	1.3.1. Competências	1.3.1.1. CE - Competência epistemológica - <i>Gonçalves, p.91</i>		X					
			1.3.1.2. CD - Competência declarativa - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole <b>descritiva</b> .				X			
			1.3.1.3. CA - Competência atributiva - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole <b>avaliativa</b> .				X			
			1.3.1.4. CDC - Competência desenhadora de contextos - O professor utiliza conhecimentos prodecimentais de índole <b>organizacional</b> e condicionais de índole <b>descritiva</b> .				X			
			1.3.1.5. CNCC - Competência negociadora de <b>cenários curriculares</b> - O professor utiliza conhecimentos prodecimentais de índole substantiva. Reconfigura contextos curriculares. Integra o ensino individual de instrumento no resto do currículo.			X				
			1.3.1.6. CNC - Competência negociadora de <b>dimas comunicacionais</b> - O professor utiliza conhecimentos prodecimentais de índole substantiva.				X			
			1.3.1.7. CTDI - Competência em tomada de decisão durante a fase interactiva do acto educativo - O professor utiliza conhecimentos prodecimentais condicionais de índole <b>avaliativa</b> .				X			
		1.3.2. Consciências	1.3.2.1. CDA - Consciência da acção - Para mesma situação pode haver vários comportamentos. Existe uma <b>diferenciação</b> de actividades de ensino tendo em atenção as características do aluno. Considera o género, idade, ritmo de aprendizagem do aluno.				X			
			1.3.2.2. CNA - Consciência na acção - Considera de forma sistemática a integração dos <b>contextos</b> . Conhecimento do contexto mais amplo da aprendizagem dos alunos: Controle do estudo individual do aluno realizado em casa.				X			Estudar com partitura à noite, em casa. Sugerir ideias musicais à pianista.
			1.3.2.3. CPA - Consciência para a acção - A prática e os conhecimentos são a base de dados flexível. As tarefas a realizar pelo aluno são adequadas às suas <b>necessidades e interesses</b> .			X				
			1.3.2.4. CEA - Consciência em acção - O professor não é um autómato, toma decisões e <b>confere significados</b> , ainda que de maneira implícita.				X			
			1.3.2.5. CPP - Conhecimento prático profissional - Experiência e formação na docência, tácticas e procedimentos que o professor possui.			X				
	1.4. Avaliação formativa e formadora		1.4.1. Existe <b>feedback</b> sobre as aprendizagens dos alunos.				X			
			1.4.2. Verifica-se a prática de <b>reforço positivo</b> das aprendizagens.				X			
			1.4.3. Prescreve <b>como</b> deve praticar. Existem momentos de <b>apoio individualizado</b> ao aluno.				X			
Aprendizagem	2.1. Estilos de aprendizagem	2.1.1. Complacente	O aluno é tolerante, condescendente e trabalha de forma <b>autónoma</b> com base em instruções claras e precisas.			X				
		2.1.2. Positivo	O aluno demosntra comportamento <b>extrovertido, sério. Representações e expectativas positivas</b> face ao professor. As expectativas de realização dos alunos são elevadas e realistas.				X			
		2.1.3. Negativo	O aluno demosntra comportamento <b>apologético, desapontado, frustrado</b> .					X		
	2.2. Intervenção de outros actores	2.2.1. Pianista acompanhada	Atitude mais participativa, empenhada e aberta a novos conhecimentos.					X		
		2.2.2. Colega / Par	Existe <b>escassa interacção</b> entre alunos.					X		
			O professor economiza tempo.					X		
			Realiza-se aprendizagem significativa através da observação do erro do outro.					X		
			Diluição da intensidade do relacionamento professor/aluno.					X		
	2.3. Papel dos pais	2.3.1. Monitorização	Preocupação com o apoio e seguimento do estudo do instrumento.					X		
		2.3.2. Performatividade	Preocupação com os resultados quantitativos.					X		
	2.4. Auto-avaliação		2.4.1. Há recurso <b>sistemático</b> à autoavaliação por parte do aluno.		X					
			2.4.2. O aluno tem oportunidade de identificar os seus <b>progressos e dificuldades</b> . Aprende com próprio erro.			X				
2.4.3. O aluno sente-se <b>motivado</b> com as práticas de avaliação realizadas. O aluno é activo e participativo.						X				
2.4.4. Os <b>critérios</b> de avaliação foram apropriados pelos alunos.						X				

Comunicação	3.1. Discursos	3.1.1. Tecnicista	O professor procura construir o músico como um <b>técnico especialista</b> . Importância primordial é a experiência profunda da música prática. Objectivo é construir um artista solo.					X		
		3.1.2. Musical	O professor procura construir o músico como um <b>artista, ser criativo</b> . Ênfase na relação entre o artista e a história da disciplina. Realizam-se introspecções em tradições musicais. Preocupação com a musicalidade prestando muita atenção às expressões e sentimentos humanos.					X		"É difícil sem ser o professor a puxar por mim." (relativamente ao acompanhamento que o professor faz ao piano.)
		3.1.3. Autonomia	O professor procura construir o músico como <b>pessoa autónoma</b> , levar à construção do próprio pensamento. Ênfase na ligação de conhecimentos gerais com específicos.					X		
	3.2. Linguagem		3.2.1. O professor emprega linguagem <b>afectiva e metáforas</b> .		X					
			3.2.2. Os conteúdos/competências/actividades a desenvolver são enunciados de <b>forma correcta e mobilizadora</b> .					X		
			3.2.3. A linguagem é <b>clara</b> , fluente e audível.				X			
			3.2.4. O professor promove comportamentos de <b>cooperação</b> e entreajuda com o aluno. <i>Morgado - p.42</i>					X		
			3.2.5. Promove interações e <b>trocas</b> de saberes, experiências e culturas.					X		
			3.2.6. O professor transforma a comunicação potencial/funcional em comunicação manifesta ou revelada. <i>Gonçalves - p.52</i> O professor coordena o <b>trajecto</b> que vai da comunicação potencial (verbal e não verbal) à comunicação enquanto acto (musical).					X		
	3.3. Tipos de comunicação	3.3.1. Não verbal	3.3.1.1. A transmissão musical é efectuada <b>mais por exemplos do que por palavras</b> . O professor serve de modelo auditivo para o seu aluno.	X						Mais palavras que exemplos.
			3.3.1.2. O professor desenvolve uma melhor compreensão dos seus próprios problemas de comunicação interpessoal dentro da sala de aula. A <b>sensibilidade não verbal</b> dos professores está relacionada com as avaliações da eficácia pelo seu aluno.					X		
			3.3.1.3. A <b>eficácia</b> da aula por parte do professor é paralela à do aluno.				X			
			3.3.1.4. Existe <b>mobilitade</b> do professor dentro da sala: proximidade com o aluno, deslocações do professor para junto do aluno,					X		
3.3.1.5. O professor <b>olha e ouve</b> o aluno: utiliza gestos físicos, contacto frequente com olhos, variação da expressão facial e tom de voz.							X			
3.3.2. Verbal		3.3.2.1. <b>Declarativo</b>					X			
	3.3.2.2. <b>De comando</b>		X							
	3.3.2.3. <b>Com questões</b>					X				
Projectos educacionais	4.1. Competências vs ferramentas	4.1.1. Competências	O professor incentiva o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida (para a autonomia e criatividade).		X					
		4.1.2. Ferramentas	O professor incentiva o desenvolvimento de ferramentas profissionais, incluindo habilidades técnicas e musicais (fornece instruções claras e precisas).					X		
	4.2. Coaching	4.2.1. Disponível	O professor é essencialmente um recurso para o seu aluno.					X		
		4.2.2. Solidário	O aluno sente que o professor está do seu lado. A intimidação é mais prejudicial do que útil. Questiona o aluno sobre como está a correr a sua prática ou o que lhes está a causar mais dificuldades,						X	
		4.2.3. Humilde	Sentir que estão reunidos num mesmo plano, coloca o aluno mais à vontade.					X		Toquei notas erradas no piano.
		4.2.4. Jogador da equipa	Professor e aluno devem discutir e concordar com alguns objectivos a atingir.				X			
		4.2.5. Visionário	O professor deve tentar perceber que tipo de potencial tem o aluno e a partir daí procurar desenvolver nele o que mais necessita.					X		
	4.3. Conceitos centrais -	4.3.1. Transacção	<b>Conjunto de etapas</b> , desde a análise do contexto (necessidades, expectativas, pedidos, obrigações) até ao contrato.					X		
		4.3.2. Negociação	<b>Conversas</b> , trocas de mensagens e deligências de professor e aluno, até chegar ao contrato. <i>Postic - p.204</i>					X		
		4.3.3. Contrato	<b>Acordo</b> , compromisso bilateral (entre professor e aluno).					X		"Pode ser trompa?"
	4.4. Tipos de projectos	4.4.1. Trabalho	O objectivo é que o aluno <b>cumpra</b> conjunto de tarefas.					X		
		4.4.2. Formação	O objectivo é que o aluno se construa, <b>aprenda</b> .					X		
		4.4.3. Cooperação	O objectivo é ajudar o aluno e que o aluno aprenda <b>ser solidário</b> .						X	Coopere com professor.
5. Afectividade	5.1. Intensidade de relacionamento	5.1.1. Tipos de relação	5.1.1.1. <b>Agrado</b> .					X		
			5.1.1.2. <b>Conflito</b> .				X			
			5.1.1.3. <b>Ajuda</b> .						X	
			5.1.1.4. <b>Autoridade</b> .		X					
		5.1.2. Professor	O professor exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...)					X		Confiança.
	5.2. Identificação com o docente	5.1.3. Aluno	O aluno exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zangã, frustração,...)					X		
		5.1.4. Proximidade	Constitui uma mais valia para construção de aprendizagens.					X		
		5.2.1. transferência	Constitui motor na progressão do aluno e na procura da vida pessoal.						X	
			Através de <b>identificações sucessivas</b> , progride e encontra a sua própria identidade.							
			Gesto de <b>retracção</b> de forma a manter a distância que salvaguarda a autonomia do aluno.							
		5.2.2. conflito	É do conflito, da necessidade de se enfrentar, de se medir consigo próprio, que o aluno investiga o ponto fraco do seu adversário para se confirmar a si próprio.						X	
		5.2.3. mediação	O professor <b>evita o contágio</b> / a fusão de imagem e de comportamento.							
			O professor <b>é</b> guardião de uma certa lei, existe não para amar mas para ajudar.					X		
	5.3. Afectividade vs conhecimento		O professor não anula o impulso afectivo ( <b>ver o outro face a si e ver-se a si face ao outro</b> ) nem pára a progressão do aluno para o <b>conhecimento</b> e apreensão do real.					X		
	5.4. Mecanismos inconscientes	5.4.1. <b>Adaptação</b>	O docente <b>adapta-se</b> , sente-se à altura de assumir o conflito. Aplica esquemas já experimentados.					X		
		5.4.2. <b>Compensação</b> para as tensões interiores do professor	5.4.2.1. Atribui ao aluno a função de quem está <b>condenado ao fracasso</b> (penalizações e punições repetidas), sentindo-se desculpabilizado, liberto da sua própria tensão.						X	
			5.4.2.2. <b>Superidentifica-se</b> com o aluno, liga-se ao síndrome que descobre no aluno, investe profundamente no aluno porque é um complemento narcisista.						X	
5.4.2.3. Exerce chantagem sobre o aluno: cria <b>sentimento de culpa</b> (o mau estado do professor deve-se ao desleixo, preguiça do aluno). O aluno não ousa tomar iniciativas e manifesta forte dependência afectiva.								X		
5.4.3. <b>Protecção e defesa</b> do equilíbrio pessoal		5.4.3.1. O docente tem necessidade de preservar o seu ego (tende a preservar a sua <b>imagem</b> perante o aluno). Não tem permutas com o aluno, apenas consigo mesmo.								
		Pequenos gestos/acções do aluno tornam-se <b>ataque</b> provocado contra o docente.							X	
		Procura reduzir as tensões internas mas não de forma libertadora, progressiva.							X	
		5.4.3.2. O docente recusa reagir às reflexões ou <b>críticas</b> do aluno.							X	
		5.4.3.3. O docente recusa ou faz diminuir a <b>comunicação</b> com aluno.							X	
		5.4.3.4. O docente refugia-se na tarefa didáctica, <b>transmissão</b> de conhecimentos.							X	
		5.4.3.5. O docente emprega a <b>ironia</b> ou traça severa como protecção contra o ataque, remédio contra a sua ansiedade, o seu próprio desprezo sistemático, como máscara para não deixar transparecer os seus sentimentos.							X	
		5.4.3.6. O docente suprime o que provoca conflito pois recorre sistematicamente ao ideal como fonte de referência (recusa-se em dar tudo, para se proteger contra a angústia de ser devorado) - processo de <b>anulação</b> .							X	

Faculdade de Educação e Psicologia || Escola das Artes  
Mestrado em Ciências da Educação || Ensino Especializado da Música  
**O 9 - Grelha de Observação de Aula - Ensino Individual de Instrumento Cordas**

Identificação do professor (Idade, Género): JM, 56 anos, Masculino													
Identificação do aluno (Idade, Género): VP, 15 anos, Masculino													
Instrumento de Cordas (Violino, Viola, Violoncelo; Contrabaixo): Violoncelo													
Outros intervenientes (colega ou pianista): Não													
Observações gerais: O professor tem uma atitude mais exigente, dura, mais séria que com as alinas de género feminino.													
Data da aula: 21 de Novembro													
Dimensões	Componentes		Categorias	Indicadores	Ins.	Suf.	Bom	MB	Não se	Obs/Aplica.	Observações		
Ensino	1.1. Características pessoais			1.1.1. Desenvolve diferentes dimensões no ensino: pessoal e profissional.	X								
				1.1.2. Considera o seu estilo pessoal e o seu sistema de valores/prioridades.				X					
				1.1.3. Representações e expectativas positivas face ao aluno.				X					
	1.2. Planificação	1.2.1. Estruturação		As aprendizagens a realizar estão articuladas com aprendizagens anteriores. Clarifica as sequências de aprendizagem a desenvolver. A representação correcta da finalidade/objectivos das actividades a realizar pelo aluno, é assegurada pelo professor. Os conteúdos/competências a desenvolver são claramente definidos.							Escalas já tocada nas aulas anteriores. Finalidade: mais som.		
			1.2.2. Coerência	As estratégias de ensino são coerentes com os conteúdos/competências. As actividades previstas situam-se nas ZDP do aluno.					X				
	1.3. Realização/gestão das actividades	1.3.1. Competências		1.3.1.1. CE - Competência epistemológica - Gonçalves, p.91		X							
				1.3.1.2. CD - Competência declarativa - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole descritiva.					X				
				1.3.1.3. CA - Competência atributiva - O professor utiliza conhecimentos declarativos de índole avaliativa.					X				
				1.3.1.4. CDC - Competência desenhadora de contextos - O professor utiliza conhecimentos prodecimentais de índole organizacional e condicionais de índole descritiva.					X				
				1.3.1.5. CNCC - Competência negociadora de cenários curriculares - O professor utiliza conhecimentos prodecimentais de índole substantiva. Reconfigura contextos curriculares. Integra o ensino individual de instrumento no resto do currículo.	X								
				1.3.1.6. CNC - Competência negociadora de climas comunicacionais - O professor utiliza conhecimentos prodecimentais de índole substantiva.					X				
				1.3.1.7. CTDI - Competência em tomada de decisão durante a fase interactiva do acto educativo - O professor utiliza conhecimentos prodecimentais condicionais de índole avaliativa.					X				
		1.3.2. Consciências		1.3.2.1. CDA - Consciência da acção - Para mesma situação pode haver vários comportamentos. Existe uma diferenciação de actividades de ensino tendo em atenção as características do aluno. Considera o género, idade, ritmo de aprendizagem do aluno.						X			
				1.3.2.2. CNA - Consciência na acção - Considera de forma sistemática a integração dos contextos. Conhecimento do contexto mais amplo da aprendizagem dos alunos: Controle do estudo individual do aluno realizado em casa.		X							
				1.3.2.3. CPA - Consciência para a acção - A prática e os conhecimentos são a base de dados flexível. As tarefas a realizar pelo aluno são adequadas às suas necessidades e interesses.				X					
				1.3.2.4. CEA - Consciência em acção - O professor não é um autómato, toma decisões e confere significados, ainda que de maneira implícita.					X				
				1.3.2.5. CPP - Conhecimento prático profissional - Experiência e formação na docência, tácticas e procedimentos que o professor possui.				X					
			1.4. Avaliação formativa e formadora			1.4.1. Existe feedback sobre as aprendizagens dos alunos.					X		
						1.4.2. Verifica-se a prática de reforço positivo das aprendizagens.				X			
						1.4.3. Prescreve como deve praticar. Existem momentos de apoio individualizado ao aluno.					X		
	Aprendizagem	2.1. Estilos de aprendizagem	2.1.1. Complacente	O aluno é tolerante, condescendente e trabalha de forma autónoma com base em instruções claras e precisas.				X					
2.1.2. Positivo			O aluno demosntra comportamento extrovertido, sério. Representações e expectativas positivas face ao professor. As expectativas de realização dos alunos são elevadas e realistas.						X				
2.1.3. Negativo			O aluno demosntra comportamento apoloético, desapontado, frustrado.							X			
2.2. Intervenção de outros actores		2.2.1. Pianista acompanhado	Atitude mais participativa, empenhada e aberta a novos conhecimentos.							X			
			Existe escassa interacção entre alunos.								X		
		2.2.2. Colega / Par	O professor economiza tempo.								X		
			Realiza-se aprendizagem significativa através da observação do erro do outro.								X		
			Diluição da intensidade do relacionamento professor/aluno.								X		
2.3. Papel dos pais		2.3.1. Monitorização	Preocupação com o apoio e seguimento do estudo do instrumento.							X			
		2.3.2. Performatividade	Preocupação com os resultados quantitativos.							X			
2.4. Auto-avaliação			2.4.1. Há recurso sistemático à autoavaliação por parte do aluno.		X								
			2.4.2. O aluno tem oportunidade de identificar os seus progressos e dificuldades. Aprende com próprio erro.				X						
			2.4.3. O aluno sente-se motivado com as práticas de avaliação realizadas. O aluno é activo e participativo.					X					
			2.4.4. Os critérios de avaliação foram apropriados pelos alunos.					X					

Comunicação	3.1. Discursos	3.1.1. Tecnista	O professor procura construir o músico como um <b>técnico especialista</b> . Importância primordial é a experiência profunda da música prática. Objectivo é construir um artista solo.				X		
		3.1.2. Musical	O professor procura construir o músico como um <b>artista, ser criativo</b> . Ênfase na relação entre o artista e a história da disciplina. Realizam-se introspecções em tradições musicais. Preocupação com a musicalidade prestando muita atenção às expressões e sentimentos humanos.					X	
		3.1.3. Autonomia	O professor procura construir o músico como <b>pessoa autónoma</b> , levar à construção do próprio pensamento. Ênfase na ligação de conhecimentos gerais com específicos.				X		
	3.2. Linguagem		3.2.1. O professor emprega linguagem <b>afectiva e metáforas</b> .		X				
			3.2.2. Os conteúdos/competências/actividades a desenvolver são enunciados de <b>forma correcta e mobilizadora</b> .				X		
			3.2.3. A linguagem é <b>clara</b> , fluente e audível.			X			
			3.2.4. O professor promove comportamentos de <b>cooperação</b> e entreaduda com o aluno. <i>Morgado - p.42</i>				X		
			3.2.5. Promove interacções e <b>trocas</b> de saberes, experiências e culturas.				X		
			3.2.6. O professor transforma a comunicação potencial/funcional em comunicação manifesta ou revelada. <i>Gonçalves - p.52</i> O professor coordena o <b>trajecto</b> que vai da comunicação potencial (verbal e não verbal) à comunicação enquanto acto (musical).				X		
	3.3. Tipos de comunicação	3.3.1. Não verbal	3.3.1.1. A transmissão musical é efectuada <b>mais por exemplos do que por palavras</b> . O professor serve de modelo auditivo para o seu aluno.	X					
			3.3.1.2. O professor desenvolve uma melhor compreensão dos seus próprios problemas de comunicação interpessoal dentro da sala de aula. A <b>sensibilidade não verbal</b> dos professores está relacionada com as avaliações da eficácia pelo seu aluno.				X		
			3.3.1.3. A <b>eficácia</b> da aula por parte do professor é paralela à do aluno.			X			
			3.3.1.4. Existe <b>mobilidade</b> do professor dentro da sala: proximidade com o aluno, deslocações do professor para junto do aluno,				X		
			3.3.1.5. O professor <b>olha e ouve</b> o aluno: utiliza gestos físicos, contacto frequente com olhos, variação da expressão facial e tom de voz.				X		
		3.3.2. Verbal	3.3.2.1. <b>Declarativo</b>				X		
			3.3.2.2. <b>De comando</b>		X				
			3.3.2.3. <b>Com questões</b>				X		
Projectos educacionais	4.1. Competências vs ferramentas	4.1.1. Competências	O professor incentiva o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida (para a autonomia e criatividade).		X				
		4.1.2. Ferramentas	O professor incentiva o desenvolvimento de ferramentas profissionais, incluindo habilidades técnicas e musicais (fornece instruções claras e precisas).				X		
	4.2. <i>Coaching</i>	4.2.1. Disponível	O professor é essencialmente um recurso para o seu aluno.				X		
		4.2.2. Solidário	O aluno sente que o professor está do seu lado. A intimidação é mais prejudicial do que útil. Questiona o aluno sobre como está a correr a sua prática ou o que lhes está a causar mais dificuldades,				X		
		4.2.3. Humilde	Sentir que estão reunidos num mesmo plano, coloca o aluno mais à vontade.				X		
		4.2.4. Jogador da equipa	Professor e aluno devem discutir e concordar com alguns objectivos a atingir.			X			
		4.2.5. Visionário	O professor deve tentar perceber que tipo de potencial tem o aluno e a partir daí procurar desenvolver nele o que mais necessita.				X		
	4.3. Conceitos centrais -	4.3.1. Transacção	<b>Conjunto de etapas</b> , desde a análise do contexto (necessidades, expectativas, pedidos, obrigações) até ao contrato.				X		
		4.3.2. Negociação	<b>Conversas</b> , trocas de mensagens e diligências de professor e aluno, até chegar ao contrato. <i>Postic - p.204</i>				X		
		4.3.3. Contrato	<b>Acordo</b> , compromisso bilateral (entre professor e aluno).				X		
	4.4. Tipos de projectos	4.4.1. Trabalho	O objectivo é que o aluno <b>cumpra</b> conjunto de tarefas.				X		
		4.4.2. Formação	O objectivo é que o aluno se construa, <b>aprenda</b> .				X		
		4.4.3. Cooperação	O objectivo é ajudar o aluno e que o aluno aprenda <b>ser solidário</b> .				X		
5. Afectividade	5.1. Intensidade de relacionamento	5.1.1. Tipos de relação	5.1.1.1. <b>Agrado</b> .					X	
			5.1.1.2. <b>Conflito</b> .			X			
			5.1.1.3. <b>Ajuda</b> .					X	
			5.1.1.4. <b>Autoridade</b> .	X					
		5.1.2. Professor	O professor exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...)				X		
	5.2. Identificação com o docente	5.1.3. Aluno	O aluno exprime os seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, zanga, frustração,...)				X		
		5.1.4. Proximidade	Constitui uma mais valia para construção de aprendizagens.				X		
		5.2.1. transferência	Constitui motor na progressão do aluno e na procura da vida pessoal. Através de <b>identificações sucessivas</b> , progride e encontra a sua própria identidade.					X	
			Gesto de <b>retracção</b> de forma a manter a distância que salvaguarda a autonomia do aluno.						
			É do conflito, da necessidade de se enfrentar, de se medir consigo próprio, que o aluno investiga o ponto fraco do seu adversário para se confirmar a si próprio.					X	
		5.2.2. conflito	O professor <b>evita o contágio</b> / a fusão de imagem e de comportamento.				X		
		5.2.3. mediação	O professor <b>é</b> guardião de uma certa lei, existe não para amar mas para ajudar.						
	5.3. Afectividade vs conhecimento		O professor não anula o impulso afectivo ( <b>ver o outro face a si e ver-se a si face ao outro</b> ) nem pára a progressão do aluno para o <b>conhecimento</b> e apreensão do real.				X		
	5.4. Mecanismos inconscientes	5.4.1. <b>Adaptação</b>	O docente <b>adapta-se</b> , sente-se à altura de assumir o conflito. Aplica esquemas já experimentados.				X		
			5.4.2.1. Atribui ao aluno a função de quem está <b>condenado ao fracasso</b> (penalizações e punições repetidas), sentindo-se desculpabilizado, liberto da sua própria tensão.					X	
			5.4.2.2. <b>Superidentifica-se</b> com o aluno, liga-se ao síndrome que descobre no aluno, investe profundamente no aluno porque é um complemento narcisista.					X	
			5.4.2.3. Exerce chantagem sobre o aluno: cria <b>sentimento de culpa</b> (o mau estado do professor deve-se ao desleixo, preguiça do aluno). O aluno não ousa tomar iniciativas e manifesta forte dependência afectiva.					X	
		5.4.3. <b>Protecção e defesa</b> do equilíbrio pessoal	5.4.3.1. O docente tem necessidade de preservar o seu ego (tende a preservar a sua <b>imagem</b> perante o aluno). Não tem permutas com o aluno, apenas consigo mesmo.						
			Pequenos gestos/acções do aluno tornam-se <b>ataque</b> provocado contra o docente.					X	
			Procura reduzir as tensões internas mas não de forma libertadora, progressiva.					X	
			5.4.3.2. O docente recusa reagir às reflexões ou <b>críticas</b> do aluno.					X	
			5.4.3.3. O docente recusa ou faz diminuir a <b>comunicação</b> com aluno.					X	
			5.4.3.4. O docente refugia-se na tarefa didáctica, <b>transmissão</b> de conhecimentos.					X	
			5.4.3.5. O docente emprega a <b>ironia</b> ou troca severa como protecção contra o ataque, remédio contra a sua ansiedade, o seu próprio desprezo sistemático, como máscara para não deixar transparecer os seus sentimentos.					X	
			5.4.3.6. O docente suprime o que provoca conflito pois recorre sistematicamente ao ideal como fonte de referência (recusa-se em dar tudo, para se proteger contra a angústia de ser devorado) - processo de <b>anulação</b> .					X	